علم نفس النمو

قضايا ومشكلات

دكتور
محمد محمد السيد عبد الرحيم

مكتبة زهراء الشرق
١١٦ شارع محمد فريد ـ القاهرة
ت/ ٣٩٢٩١٩٢

اسم الكتاب :	علم نفس النمو قضايا ومشكلات
اسم المؤلف :	الدكتور / محمد محمد السيد عبد الرحيم
عدد الصفحات :	٢٨٨ صفحة
رقم الإيداع :	١٨٧٢٩ / ٢٠٠٠
الترقيم الدولى :	(I. S . B. N. 977- 314- 114 – 4)
سنة النشر :	٢٠٠١
الطبعة :	الأولى
الناشر :	مكتبة زهراء الشرقية
العنوان :	١١٦ شارع مجمد فريد - القاهرة
البلد :	القاهرة - جمهورية مصر العربية
تليفون :	٣٩٢٩١٩٢
فاكس :	٣٩٢٩١٩٢ - ٣٩٣٣٩٠٩

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ
جَعَلَ مِن بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ
مِن بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا
يَشَاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة الروم: آية ٥٤)

إهـداء

إلى أساتذتي الذين تعلمت على أيديهم،

إلى زوجتي وابنتاي الناميتين: ريهام ومي،

أهـدي هذا الكتاب

تقديم

تقديم

عندما أتقابل مع شخص ما لأول مرة ويسألني عـن عملـي، أجد أمامي فرصة للاختيار من بين عدة بدائل. فإذا أجبـت: "أننـي متخصص في علم النفس"، يكون رد فعله المعتـاد هـو الـتراجع المغلف بالمرح. فقد يرجع هذا الشخص خطوة صغيرة إلى الـوراء، أو يبتسم بصورة أو بأخرى، أو أن يعلق على إجابتي بكلمات مـن قبيل "حسنا، أرجوك لا تحللني نفسيا !!". أمـا إذا أجبـت: "بـأنني متخصص في علم نفس الطفل"، فإن رد فعله يكون مختلفاً تمامـاً. فإذا ما كان لدي هذا الشخص أطفال أو يتوقع أن يكون لديه طفـلاً، فكأنني في هذه الحالة أتحدث عنهم. ويصبح رد الفعل الدائم هـو أن يشرع فورا في طرح بعض الأسئلة التي تـأخذ – فـي الغـالب – صبغة عملية من قبيل:

- زوجتي أجنبية، فهل يجب أن نتحدث مع طفلنا باللغتين العربيـة والأجنبية معا، أم نقتصر على لغة واحدة في السنوات الأولـي من عمر الطفل؟
- طفلي في عامه الأول، وتخطط زوجتي للعودة إلى عملها، هـل في هذا خطورة على نفسية الطفل؟ وكيف يمكن أن نوفر للطفـل رعاية تربوية جيدة؟ وهل من الممكن أن نوفر مثل هذه الرعاية بطريقة أو بأخرى؟
- ابنتي في الثانية عشر من عمرها، تقوم من فراشـها –علـى فترات متباعدة– ليلاً وتتجول داخل المنزل وهي نائمـة، فـهل هذا عرض خطير؟ وكيف يمكن لي أن أتعامل معـه؟

- ابني في الثالثة عشر من عمره، ولديه تبـــول لا أرادي، مـــاذا أفعل؟
- هل الجلوس أمام التليفزيون فترات طويلة ضار للأطفال؟ ومـــا هي الفترات المناسبة التي يجب أن نترك أطفالنا فيها لمشاهدته؟
- نحن سعداء بابننا الصغير، فقد بدأ الكلام عند بلوغـــه الشـــهر التاسع، والآن عمره عامين وبدأ يثرثر ببعض الجمل. فهل هــذا يعني أنه فائقاً عقلياً؟ وهل توجد برامج جيدة للأطفال الفـــائقين تتناسب معه؟
- اعتقدت أن طفلي سوف يصبح هادئا مع التقدم في العمر، ولكنه أثبت أني كنت مخطئ، فهو حاد الطبع، ولا يحتفظ بهدوئـــه إلا فترات قصيرة، فهو – أيضا – دائم الحركـــة والشـــجار مـــع أخوته، وكدت أجن منه، ماذا أفعل؟

والحقيقة أن جميع هؤلاء الأشخاص – الذين يوجهون لي مثل هذه الأسئلة السابقة – مهتمين بشكل حقيقـــي بأطفالـــهم، وبتـــأثير القرارات التي قد يأخذونها بشأن تربيتهم، ومدي تأثير ذلـــك علـــى شخصية هؤلاء الأطفال عندما يصلوا إلى مرحلة الرشد.

ويشير الواقع إلى أن معظم الأشخاص – أصحـــاب الأســـئلة السابقة – يريدون إجابات مختصرة، وفي كلمات قليلة، ويفضلوا أن تكون الإجابة بـــ"نعم" أو"لا"، أو "هذا ما يجب عليك عمله". ويمكـــن لي بين الحين والأخر أن أقدم مثل هذه الإجابات، ولكنني في معظـــم الأحيان أتزرع بالحكمة، لأنني ببساطة لا أعرف كل شئ، أو أننـــي أعرف الشيء القليل عن موضوع ما. أو أن المعلومات المتوافـــرة عن الموضوع – أو السؤال – كثيرة ومتشابكة إلى الدرجـــة التـــي

يصعب معها تقديم إجابة مختصرة، ولكي اقدم إجابة حقيقية كاملـــة على أن اقدم مقرر مختصر في نظريات النمو، ومعلومات عن نمـــو الطفل، حتى تكون الإجابة في سياقها المناسب.

وبعد ... دعني أوجه إليك -عزيزي القارئ- دعوة مفتوحـــة لدراسة موضوع شيق وساحر وجذاب ألا وهـــو موضـــوع نمـــو الأطفال.

من المؤسف -حقاً- أنني لا أعرفك شخصياً، ولكـــن ســـوف أحاول -قدر استطاعتي- أن أقيم حواراً معك مـــن خـــلال هـــذا الكتاب، محاولاً في الوقت نفسه أن أجعلك مـــن المتحمســـين لـــهذا النوع من الدراسة. فمن أهدافي، محاولة أن أنقل إليـــك الإحســـاس بالإثارة والمتعة المرتبطة بالبحث العلمي، وأنقـــل إليـــك -أيضـــاً- الطريقة التي يفكر بها علمـــاء النفـــس، وأنـــواع الأســـئلة التـــي يطرحونها، والطرق المنهجية التي يتبعونها في محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة. فالتفكير السيكولوجي مثله مثل قصة بوليسية، يتوصـــل به الباحث إلى مفتاح اللغز بعد جهد وتعب، وبكثـــير مـــن العمـــل والمثابرة.

أريد منك أيضاً أن تتكون لديك أرضية معرفية راسخة -بعـــد قراءة هذا الكتاب- في مجال نمو الأطفال. وأن تعرف منذ البدايـــة أن هناك كم كبير من الحقائق والمعلومات والملاحظات تم تجميعـــها في هذا المجال، وأن هناك -أيضاً- كثير من القضايا والمشـــكلات التي لا نعرفها أو لا نفهمها. وكل ما أرجوه أن تساعدك المعـــارف المتضمنة في هذا الكتاب على نموك المهني، إذا كنت تخطط للعمل

مع الأطفال، وأن تكون تلك المعارف مفيدة أيضاً في تعاملك مع أطفالك داخل أسرتك الصغيرة.

والكتاب الذي بين يديك ينتظم في ستة فصول:

نعرض في **الفصل الأول** بعض القضايا الأساسية في دراسة النمو من قبيل: ما الذي يجب علينا دراسته في علم نفس النمو؟ وما العوامل الرئيسية المؤثرة في النمو؟ وما طبيعة التغيرات النمائية؟ ثم نستعرض بعد ذلك، وبشكل موجز، النظريات التي تفسر النمو (البيولوجية، والتعلم، والتحليل النفسي، والنمو المعرفي)، ونستخلص بعد عرض النظريات نتيجة مؤداها أن هذه النظريات تتكامل فيما بينها لفهم النمو الإنساني. ونعرض أخيرا للطرق المختلفة في دراسة النمو (الملاحظة، الاستبيان، المقابلة، الطريقة المستعرضة، الطريقة الطولية، الدراسات الارتباطية، التجربة، شبه التجربة) موضحين كل طريقة بالأمثلة الشارحة كلما أمكن.

أما **الفصل الثاني** فيتناول الخصائص الأساسية لنمو الإدراك الحسي، ثم نتتبع نمو الحواس المختلفة (البصر، والسمع، والشم، والتذوق) ونعرض بعد ذلك لفكرة تكامل المعلومات عن طريق عدة حواس. ونختتم الفصل بالإشارة إلى الفروق الفردية في الإدراك من خلال استعراض بعض أساليبه (التروي/الاندفاع، الاستقلال/الاعتماد على المجال).

ويتناول **الفصل الثالث** مظهرا أساسيا من مظاهر النمو الاجتماعي للطفل، ألا وهو سلوك التعلق سواء بأحد الوالدين أو بكليهما، أو بالآخرين بشكل عام. ثم نعرض لنماذج للتفاعلات الاجتماعية الإيجابية من خلال مناقشة علاقة الصداقة ونموها لدى الفرد. ونعرض أيضا لنماذج من التفاعلات الاجتماعية السلبية كالعدوانية والتنافس الذي يحمل معنى الصراع الاجتماعي.

وفي **الفصل الرابع** استعرضنا النمو العقلي للطفل في إطار نظرية "بياجيه"، موضحين الأسس البيولوجية والفلسفية لنظريته، والمفاهيم التي نحتها للتعبير عن أفكاره واستنتاجاته. وننتقل بعد ذلك إلى عرض لمراحل النمو العقلي، ونستعرض بعدها نمو "مفهوم العدد" كمثال لنمو المفاهيم المعرفية الكثيرة التي تتبعها "بياجيه".

أما عن **الفصل الخامس**، فقد تناولنا فيه نمو الشخصية، محاولين الإجابة عن أسئلة من قبيل: ما الذي نعنيه بالشخصية؟ ولماذا ندرس الشخصية؟ منتقلين بعد ذلك إلى عرض التوجهات النظرية الأساسية في دراسة الشخصية (التوجه البيولوجي، والتوجه السلوكي، والتوجه الدينامي) ومعقبين على كل نظرية باستعراض جوانب القوة والضعف في كل منها.

ويتناول **الفصل السادس والأخير** عرض مشكلة نمائية هامة، وهي مشكلة "التخلف العقلي"، متناولين في عرضنا

التعريف، والتصنيف، والخصائص النفسية والعقلية للمتخلفين عقليا.

وقد ذيلنا الكتاب بثبت للمصطلحات الإنجليزية الواردة في متن الكتاب، والمقابل العربي لكل مصطلح، راجين أن يفيد طلاب العلم المهتمين بمجال النمو.

د. محمد محمد السيد

القاهرة في

8 رمضان 1421

4 ديسمبر 2000

الفصل الأول
قضايا أساسية
ونظريات رئيسية

مقدمة

أولاً: الوصف والتفسير

ثانياً: القضايا الأساسية

ثالثاً: نظريات النمو

الفصل الأول
قضايا أساسية ونظريات رئيسية

مقدمة:

يعد الوصف[1] الجيد لأية ظاهرة طبيعية كانت أم إنسانية، هو المهمة الأولي للعلماء، أما المهمة الثانية فهي عملية التفسير[2]، ويحاول علماء "علم نفس النمو" تحقيق كلتا المهمتين. فنحن في حاجة إلي وصف النمو للإجابة علي السؤال الأساسي الأول: ماذا يحدث في النمو؟ وإلي تفسير النمو للإجابة علي السؤال الأساسي الثاني: لماذا يحدث النمو بالطريقة التي يحدث بها؟

وسنتناول في الفصل الحالي مسألة الوصف والتفسير، ثم ننتقل معك إلي إثارة بعض الأسئلة الرئيسية من قبيل: ما الذي يجب علينا دراسته في علم نفس النمو؟ ما هي العوامل الرئيسية المؤثرة في النمو؟ ما طبيعة التغير النمائي؟ ونستعرض بعد ذلك النظريات الأساسية التي تصدت لوصف وتفسير النمو(النظرية البيولوجية، نظريات التعلم، نظرية التحليل النفسي،نظريات النمو المعرفي)، ونختتم الفصل بعرض موجز للطرق المختلفة لدراسة النمو، والتي عن طريقها يمكن لنا التوصل إلي إجابات عن الأسئلة الرئيسية، التي أشرنا إليها منذ عدد قليل من السطور.

---

(1) Describing

(2) Explaining

أولاً: الوصف والتفسير:-

تعد محاولة الوصف -كما سبقت الإشارة- المهمة الأولي لأي محاولة علمية، وذلك للإجابة علي السؤال الذي يبدأ بأداة الاستفهام "ما" أو"ماذا"، ماذا يمكن أن نلاحظه لدي الأطفال، وما هي الطريقة التي يتغيرون بها (أو يظلوا كما هم) عبر الخمس أو الثماني عشرة عاماً الأولي من حياتهم؟ ما هو الطبيعي أو العادي أو المتوقع في سنٍ معينة؟ ما هي أنماط التغير المتعلقة باللعب أو بتكوين الصداقات؟ كيف يحدث التحول الكبير -على سبيل المثال- منذ السن الذي يحبو فيه الطفل إلى أن ينطق بجملة مكونة من كلمتين؟ ما الذي يمكن أن نكتشفه عند ملاحظة أطفال أسرع أو أبطأ في نموهم؟

إن الذي نريده من إثارة مثل هذه التساؤلات، هو محاولة التوصل إلي بعض الحقائق عن أوجه التشابه بين الأطفال، وكذلك أوجه الاختلاف بين طفل وآخر.

والحقيقة، أن معظم البحوث التي تمت علي الأطفال، قد هدفت إلي مجرد الوصف، وهي ليست مهمة سهلة، فالوصف الجيد أصعب بكثير مما يمكن أن تتخيله، ومازلنا -في كثير من جوانب النمو- بعيدين بشكل كبير عن الوصف الجيد.

وعلي الرغم من أهمية الوصف الجيد للنمو، فإنه ليس كافياً. فالمهمة الأساسية الثانية -كما سبقت الإشارة في صدر هذا الفصل- هي الإجابة على سؤال: لماذا يتغير الأطفال؟ لماذا يختلف الأطفال

فيما بينهم في بعض الخصائص؟ فالإجابات عن تلك الأسئلة وغيرها يدخل في نطاق مهمة التفسير، أي تفسير النمو.

وتقوم النظرية -أية نظرية- بمهمة التفسير، فالنظرية الجيدة لا تقوم بمجرد الربط بين العديد من المعلومات الوصفية المتفرقة، وإنما تهدف بالإضافة إلي ذلك إلي الوصول لمبادئ عامة تحكم وتفسر النمو. وفي إطار تلك المبادئ ربما تصبح لدينا القدرة علي التنبؤ[3] بأنماط سلوكية معينة لم نلاحظها من قبل. أو ربما نصبح قادرين علي ابتكار طرق للتدخل الفعال في حياة الأطفال، نتجنب بها -أي بتلك الطرق- المخرجات أو النتائج غير المرغوب فيها للسلوك.

توجد إذن علاقة حميمة بين النظرية والبحوث الوصفية، حيث لا يقتصر دور الباحث في حقل الوصف، والذي قد يستغرق وقتاً طويلاً، على مجرد أن يقف ذات صباح ليقول: حسناً، أظن أنني قضيت هذا الوقت في محاولة لاستكشاف لماذا تبدو الأشياء على ما هي عليه. فالنظرية لا تتكون فجأة، وإنما تتكون أحياناً منذ البدايات المبكرة على شكل نموذج، تتحدد ملامحه رويداً رويداً، وأحياناً أخرى علي شكل توقعات، أو افتراضات، أو معتقدات ضمنية غير واضحة المعالم. وفي مجال علم نفس النمو، يكون العمل الذي يقوم به الباحث في النمو فعالاً، عندما يتمكن من خلاله من الإجابة عن الأسئلة أو القضايا الأساسية.

---

(3) Predict

ثانياً: الأسئلة الأساسية:-

ما الذي يجب علينا دراسته؟

هذا هو السؤال الأساسي الأول، والذي يتعلق بماذا يجب أن ندرس. فهل نركز علي الأنماط النمائية المشتركة لدي جميع الأطفال؟ أم نركز علي الفروق الفردية فيما بينهم؟

وكما ذكرت سابقاً، فكلا السؤالين يمثلان مظاهر ممكنة في مهمة الوصف، ولكن يميل بعض الباحثون إلي التركيز علي أحد السؤالين دون الآخر. ووفقاً لما أشار إليه"إلينور ماكوبي" Maccoby, E. (1984) فإن الباحثين الذينْ يدرسون السلوك الاجتماعي والسلوك الشخصي، يركزون غالباً علي الأسئلة المتعلقة بالفروق الفردية، في حين يركز الباحثون الذين يدرسون التغيرات الجسمية، واللغة، والإدراك، والجوانب المعرفية العامة -يركزون بالدرجة الأولي- علي أوجه التشابه بين الأطفال، محاولين التوصل إلي المعايير النمائية التي تجعل الأطفال متشابهين، فهم يبحثون – على وجه الخصوص- في الأساليب أو الطرق التي تجعل الأطفال ينمون ويتغيرون بنفس ترتيب المراحل النمائية.

ما هي العوامل الرئيسية المؤثرة في النمو؟

يثير السؤال الأساسي الثاني واحدة من القضايا النظرية الأساسية في علم نفس النمو. ويمكن صياغة هذا السوال في الصورة التالية: هل التغير الذي نلاحظه في الأطفال عبر الزمن

ناشئ من عوامل داخلية[4] أم من عوامـــل خارجيـــة[5]؟ وبعبـــارة أخرى، هل نمو الطفل بالطريقة التي يبدو عليها يرجع إلي النمـــط البيولوجي الداخلي ككائن عضوي[6]، أم أن الطفل يتشكل في ضـوء الخبرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به؟ (مثـــل، حـــب أو عدم حب الوالدين، الألعـــاب، الخـــبرات المدرســـية، الصداقـــات، الرعاية الأسرية،.....الخ)؟

يشار إلي الخـــلاف الســـابق -أحيانـــاً- بــــ"الجـــدل بيـــن الطبيعة[7]/التربية[8] " أو بــ"قضية الوراثة[9] في مقابل البيئـــة[10]". وقد تناول علماء النفس هذا السؤال بالجدل والنقاش لعدة ســـنوات، وكأن الإجابة هي اختيار جانب دون الآخر، وليس الاثنـــان معـــاً. ويوجد عدد قليل من علماء النفس -حتـــى الآن- يطرحـــون هـــذا السؤال، ويحاولون الإجابة عليه بــ"أبيض أو أسود"، وبدلاً من ذلـــك أصبحنا مؤخراً منشغلين ببعض التغيرات الهامة في العلم، بالإضافة إلى موضوع الطبيعة/التربية.

---

(4) Internal

(5) External

(6) Organism

(7) Nature

(8) Nurture

(9) Heredity

(10) Environment

التفاعل بين الوراثة والبيئة:

القضية الآن عند معظم الباحثين، هي محاولة فهم الإسهام النسبي لكل من المؤثرات الداخلية والمؤثرات الخارجية في تشكيل أي سلوك، وكذلك محاولة فهم التفاعل بين تلك المؤثرات. ويوجد الآن محاولات جيدة لإثبات أن المؤثرات الداخلية والخارجية ليست مضافة إلي بعضها البعض، بل متداخلة بطريقة معقدة إلي أقصي درجة، حيث يختلف تأثير الخبرة الواحدة (أي نفس الخبرة) اختلافاً حقيقياً، عندما يتعرض لها أطفال لديهم أنماط وراثية مختلفة، أو أنماط وراثية متشابهة، أو أطفال في أعمار مختلفة.

وقد قدمت "هوروويتز" Horowitz (1982، 1987) تصوراً للطريقة التي تتفاعل بها كل من المؤثرات الداخلية والمؤثرات الخارجية. فقد أوضحت أنه بإمكاننا تصنيف الأطفال حديثو الولادة وفق متصل يتضمن تلك المؤثرات، وقد أطلقت على المؤثرات الداخلية مصطلح "القابلية للتأثر"(11)، ويشير هذا المصطلح إلى النشاط الجسمي العام عند الميلاد. فالطفل المبتسر(12)(الذي يولد ناقص الوزن قبل الموعد الطبيعي للولادة)، على سبيل المثال، لديه قابلية عالية للتأثر. أما الطرف الأخر من المتصل، فيتمثل في الدرجة التي تكون عليها البيئة من حيث الثراء (المقصود هنا الثراء بالخبرات وليس الثراء المادي) أو التسهيلات، مثل الحب، وسرعة

(11) Vulnerability

(12) Prematurely

استجابة الوالدين لحاجات الطفل، وإمكانية توفير اللعب والأدوات المناسبة.

وقد اقترحت "هورويتز" رؤية تتمثل في أن مخرجات الطفل أو استجاباته ليست ببساطة هي حاصل جمع المؤثرات الداخلية والخارجية، ولكنها تفاعل أكثر تعقيداً بين هذه المؤثرات. فالطفل الأقل قابلية للتأثر، أو الطفل الذي يتسم بالمرونة، سوف يتفاعل بشكل جيد مع البيئات غير المنبهة (أي البيئات الفقيرة في خبراتها). أما بالنسبة لمعظم الأطفال الأكبر قابلية للتأثر، فسوف يصلون -تقريباً- إلى النمو الأمثل، بشرط أن تكون البيئة غنية وميسرة، ولكنهم في البيئات غير الملائمة، ستكون حالتهم النمائية سيئة بشكل ملحوظ.

وفي محاولة للتحقق من التصور الذي قدمته "هورويتز" نمت مجموعة من البحوث المتسقة، والتي أكدت بدقة هذا التصور. فقد وجد -على سبيل المثال- أن الطفل المبتسر، ستكون نسبة ذكائه منخفضة إذا نشأ في أسرة فقيرة، (Werner, 1986).

توقيت الخبرة(13):

هناك سؤال أخر متعلق بالمؤثرات البيئية وهو: ما الذي سيحدث عندما يتعرض طفل ما لخبرة خاصة؟

فلو افترضنا -مثلاً- أن "أم" قد قررت أنها يجب أن تعود إلى عملها، ويمكنها الاختيار في أن تعود عندما يكمل طفلها الشهر

(13) Timing of Experience

السادس، أو أن تنتظر إلي أن يصل عمر الطفل ثلاث سنوات ... فماذا تفعل؟

هذا السؤال وغيره من الأسئلة التي تتعلق بالتوقيت المناسب، الذي يمكن فيه أن يتعرض طفل ما لخبرة معينة، دون أن يكون لمثل هذه الخبرة تأثير ضار على نمو الطفل، قد أثار العديد من البحوث في مجالات أخرى.

على سبيل المثال، فإن "صغار البط" سوف تصبح مرتبطة وتابعة (وهو ما يسمى بسلوك التتبع) لأي بطة كبيرة أو أي شئ يشبه البط، أو حتى أي شئ متحرك، وسيحدث هذا في خلال خمسة عشر ساعة بعد خروجهم من البيض. ولكن إذا لم توجد بطة أو شئ آخر يتبعه البط الصغير في هذه النقطة الحرجة(خمسة عشر ساعة منذ الخروج إلي الحياة)، فإن البط الصغير لن يتعلق أو يتبع أي شئ فيما بعد، فلن يظهر لديه سلوك التتبع، (Hess, E.H., 1972). إذن، فإن فترة الخمسة عشر ساعة(بعد الخروج من البيض) هي الفترة الحرجة[14] في نمو البط كي يكتسب استجابة التتبع.

وقد وجد أن هناك فترات حرجة مشابهة للمذكورة في المثال السابق فيما يتعلق بالنمو الإنساني، (Colombo, 1982). فإصابة الأم بالحصبة الألمانية في الشهور الثلاثة الأولي للحمل (الفترة الحرجة في الحمل)، سيحدث إصابة ما أو تشوه ما للجنين. أما الإصابة بنفس الفيروس في وقت متأخر من الحمل لن تحدث مثل

---

(14) Critical Period

هذا التأثير. وكذلك يمكن اعتبار السنة الأولي من عمر الطفل، فترة حساسة[15] -وهو مصطلح أخر يستخدم كمرادف لمصطلح الفترة الحرجة،والذي يشير إلى شهور أو سنوات بعينها يستجيب خلالها الطفل بوضوح لأشكال محددة من الخبرات، أو يتأثر بوضوح لغيابها- يتشكل خلالها سلوك التعلق بالأم[16]. وهناك فترات حساسة أخرى، ربما يكون لها تأثيراً خاصاً في النمو العقلي أو اللغوي.

وبشكل عام، يفترض بعض علماء النفس أن الخمس أو الست سنوات الأولي من الحياة تشكل جميعها فترة حرجة، حيث ترسخ الأنماط الانفعالية المختلفة، ومستويات المهارة خلال هذه السنوات، وتُأثر تأثيراً كبيراً في التغيرات النمائية اللاحقة.

وعلي الطرف الأخر، يوجد بعض علماء النفس، ومن أشهرهم"جيروم كاجان" Kagan, J. (1984) والذي يعتقد أن الأطفال أكثر مرونة-مقارنة بوجهة النظر السابقة- فيما يتعلق بتأثير الخبرة، لأنهم يمتلكون طاقة كامنة للتكيف (التغير أو الارتقاء) خلال نموهم. فالأطفال الرضع المساء إليهم[17] -من وجهة نظره- لن يكونوا بالضرورة منحرفين أو مدمرين إلي الأبد. فإذا تغيرت بيئتهم، يمكنهم أن يتغيروا، وبالتالي يمكنهم أن يعيدوا تنظيم أنفسهم.

---

(15) **Sensitive Period**

(16) **Attachment**

(17) **Abused Infant**

البيئة بمفهومها الواسع:

من الممكن أن يثار هنا سؤال: ماذا نقصد بمفهوم البيئة؟

يركز معظم علماء النفس النمائي –في الوقت الراهن– انتباههم علي جوانب ضيقة من البيئة، حيث نركز (على سبيل الحصر) علي التفاعلات داخل الأسرة، وغالباً على التفاعل بين الطفل والأم، وربما يمتد التركيز على رفاق اللعب، أو على أدوات اللعب. أما إذا نظرنا إلى السياق الأسري الأوسع، فإننا عادة نركز على مصطلحات مثل أسرة غنية، أو أسرة فقيرة؛ أي إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

والحقيقة، إننا لو كنا بصدد وصف دقيق للنمو، علينا في هذه الحالة وصف السياق الكلي الذي يحدث فيه النمو. فكل طفل يرتقي في بيئة اجتماعية غاية في التعقيد، تحتوي على العديد من الخصائص شديدة التنوع: أخوة، وأخوات، أحد الوالدين أو كليهما، الأجداد، جليسة الأطفال، الحيوانات الأليفة، المعلمين، الأصدقاء، الجيران،... وغيرها. وهذا السياق يعد جزء لا يتجزأ من سياق اجتماعي أكبر: أحد الوالدين يعمل أو كليهما، هل يحبون عملهم أم لا، للوالدين أصدقاء أم يعيشون في عزلة،... وغير ذلك الكثير والكثير.

كلمات "غير ذلك الكثير والكثير" التي انهينا بها الفقرة السابقة، تعني أن لفظة بيئة، أو مصادر المثيرات البيئية ليس من السهل حصرها، فمازال الباحثون غير متفقين على الحدود التي

يجب أن نقف عندها لتحديد السياق. هذا السياق الذي نحن في حاجة لتحديده كي نفهم نمو الطفل.

وبعد، سأسوق إليك عزيزي القارئ بعض الأمثلة الشهيرة في تراث علم النفس، التي يتضح من خلالها الجدل القائم بين العلماء والمتعلق بالذكاء، هل موروث أم مكتسب.

الذكاء بين الوراثة والبيئة:

أ- "سيريل بيرت": القصة الكاملة للتزييف العلمي:

تعتبر قصة التزييف التي نسبت "لسيريل بيرت" -الذي يعتبر المؤسس الرئيسي لعلم النفس في بريطانيا- من أهم الفضائح العلمية في السنين الأخيرة على الإطلاق.

لقد تبين بالدليل القاطع، أن هذا العالم قد زيف عن عمد بحوثه في القياس النفسي التي روج لها خلال عشرين عاماً من عمله، والتي انصبت على تأييده القوي لدور الوراثة في تحديد الذكاء.

وقد بدأت الشكوك تحوم حوله في شكل انتقادات علمية لمقولة أن الذكاء موروث، كما تم أيضاً التشكيك في المعاملات الإحصائية لنتائج بحوثه، والتي تؤكد هذه المقولة.

غير أن هذه الشكوك بدأت تأخذ شكلاً جازماً عندما نشر "جيلي" المراسل الطبي لجريدة "الصنداى تايمز" مقالاً عن هذا الموضوع، وقد بدأ "جيلي" بحثه عن حقيقة قصة "بيرت" باستقصاء عدد من الكتب التي ناقشت بحوثه وأثارت الشكوك حوله. وقد أخذ

جيلي نتائج هذا الاستقصاء، وحاول أن يتتبع اسمين لباحثين اشـتركا مع "بيرت" في عدد من البحـــوث وهمـــا "مـــارجريت هيـــوارد"، "وكونواى"، غير أن محاولاته لم يكتب لها النجاح، حيث أنــــه لـــم يعثر على هذين الشخصين. والاحتمال الأكبر أنـــهما قـــد اختلقـــا اختلاقاً من قِبل "بيرت".

وقد قام مؤرخ علم النفس "هيرنشـــو" Hearnshaw بكتابـــة تحقيق عن حياة "بيرت" مؤكداً أن "بيرت" قد تعمد تزييف النتـــائج، واختلاق أسماء غير معروفة تعلق على بحوثه في مجلة علم النفـس الإحصائي البريطانية التي تولى رئاســـة تحريرهـــا بيـــن أعـــوام 1952و1959.

ومع هذه الحقائق، ماتت سمعة "بيرت" العلمية، وبالتالي أحاط الشك موضوعاً من الموضوعات المفضلة لديــــه وهـــو أن الذكـــاء يخضع لعوامل الوراثة إلى حد بعيد، (عبد الستار إبراهيـــم: 1985، ص ص 272–273).

ب- مقولة "واطسون":

يقول "واطسون": لو وضع تحت تصرفي اثنا عشـــر طفـــلاً رضيعاً يتمتعون بصحة جيدة وبنية سليمة، وطلب منى أن أعلمـــهم بالطريقة التي أعتقد أنها المثلى للتعلم، فإنني قادر على تعليم أيٍ من هؤلاء الأطفال بطريقتي هذه، بحيث يصبح متخصصاً في المجـــال الذي أختاره له، كأن يصبح طبيباً، أو محامياً، أو فنانـــاً، أو رجـــل أعمال، بغض النظر عن مواهبه أو اهتماماته، أو ميوله أو قدراتـــه،

أو مهنة آباءه وأجداده، أو الجنس الذي ينتمي إليه، (Watson, J.B., 1930, p65).

وعلى الرغم من أن المقولة السابقة لم يتم التحقق منها، فإنها تشير إلى الاعتقاد الراسخ لدى البعض بأن البيئة هي المؤثر الأساسي في عملية النمو.

وأود الإشارة إلي أننا سنعود إلى هذه القضية مرات عديدة في مواقع أخرى من هذا الكتاب.

ما هي طبيعة التغيرات النمائية؟

يتعلق هذا السؤال الأساسي بطبيعة التغيرات النمائية نفسها. فهل القدرات تزداد بالطريقة نفسها لدى جميع الأطفال، أم أن القدرة انعكاس لأنواع معينة من النشاط. على سبيل المثال، لا يوجد لدى الطفل في عمر سنتين صداقات فردية، بينما يكون لديه مثل هذه الصداقات في عمر الثمانية. فهل ننظر إلى هذا التغير على أنه تغير "كمي" من صفر إلى عدد من الأصدقاء. أم ننظر إليه على أنه تغير "كيفي" من عدم الاهتمام بالأقران إلى الاهتمام بهم؛ أي من نوعٍ من العلاقات إلى نوعٍ أخر.

تثير قضية "طبيعة التغيرات النمائية" العديد من التساؤلات لدى الباحثين في مجال علم نفس النمو، ومن أمثلة تلك التساؤلات:

- هل يتألف النمو ببساطة من الزيادة في "س" أو "ص" من الخصائص أو القدرات؟
- هل يتحسن الطفل في أشياء محددة؟

- هل العمليات النمائية هي نفسها في جميع الأعمار، ويحدث التغير فقط في فاعليتها أو في سرعتها، أم أن هناك عمليات نمائية مختلفة في الأعمار المختلفة؟
- هل يتعلم الأطفال الكبار والصغار المهام بنفس الطريقة، أم أن الأطفال الأكبر يتعاملون مع المهام الجديدة بطريقة مختلفة؟

المراحل والتواصل[18]:

سنطرح هنا فكرة في غاية الأهمية تتعلق بوجود أو عدم وجود مراحل، عند دراسة النمو الإنساني. فإذا كان النمو عبارة فقط عن مجموعة إضافات تتراكم فوق بعضها البعض (أي مجرد تغير كمي)، إذن، لسنا في حاجة لتقسيم النمو إلى مراحل. أما إذا ما تضمن النمو إعادة تنظيم، أو ظهور استراتيجيات أو مهارات جديدة (أي تغير كيفي)، عندئذ يكون لمفهوم المرحلة ضرورة ومعنى.

وقد حاول علماء النفس الاقتراب من تحديد لمفهوم المرحلة، (Lerner, 1986). فعندما ينتقل الطفل من مرحلة إلى أخرى، هنالك دلائل تشير إلى أن التغير لا يكون فقط في المهارات أو الخصائص الجسمية، بل يشمل أيضاً البنية[19]. حيث يتعامل الطفل مع المهام[20] بشكل مختلف، ويرى العالم من حوله بصورة مختلفة، ويصبح منشغلاً أيضاً بقضايا مختلفة.

---

(18) Stages & Sequences

(19) Structure

(20) Tasks

ثالثاً: نظريات النمو(21):-

تشكل الإجابات المنطقية عن الأسئلة التي طرحناها -حتى الآن- الأساس الذي تقوم عليه أية نظرية في النمو. وتنتظم مجموعة الإجابات الممكنة، في أربعة توجهات مؤثرة في دراسة النمو وهي: النظريات البيولوجية(22)، ونظريات التعلم(23)، ونظريات التحليل النفسي(24)، ونظريات النمو المعرفي(25).

ونظراً لأنك سوف تتقابل مع هذه التوجهات في ثنايا هذا الكتاب أكثر من مرة، سوف أعرض هنا للأفكار الأساسية التي تتضمنها، مشيراً -على وجه السرعة- إلى نقاط الخلاف بين تلك الاتجاهات.

(أ) النظريات البيولوجية:-

الافتراض الأساسي في نظريات النمو ذات المنحى البيولوجي، هو أن كل من الأنماط المشتركة والسلوكيات الفريدة في النمو، موجودة في برنامج وراثي محمل علي الجينات، أو متأثرة بالعمليات الفسيولوجية مثل التغيرات الهرمونية.

---

(21) Theories of Development

(22) Biological Theories

(23) Learning Theories

(24) Psychoanalytic Theories

(25) Cognitive Development Theories

والحقيقة، أن أصحاب هذا المنحى لم يناقشوا مسألة أن البيئة غير هامة، ولم يأخذوا موقفاً متطرفاً من هذه القضية.

ونعرض فيما يلي لمفهومين ذات صلة بشكل مباشر بهذا المنحى، وهما مفهومي "النضج" و "الحالة المزاجية" وذلك على النحو التالي:

مفهوم النضج[26]:

يعد "جيزيل" Gesell (1925) أول من ركز –على الأرجح– على الأساس البيولوجي للأنماط النمائية المشتركة بين الأفراد. فقد أقترح مفهوم "النضج"، الذي يمكن تحديده على أنه برنامج وراثي للأنماط المتتابعة من التغير في الخصائص الجسمية مثل حجم الجسم، أو الشكل، أو مستوى الهرمونات، أو التناسق بين أبعاد الجسم،... وغيرها. ولعلك تذكر التغيرات الجسمية التي حدثت لك أثناء فترة المراهقة، فمن الواضح أنك تعرف أن التغيرات النمائية المصاحبة للبلوغ[27] قد تختلف من فرد لأخر، ولكن التتابع الأساسي لهذه التغيرات، هو نفس التتابع لدينا جميعاً (أي أن الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة يتم دائما بهذا الترتيب، على الرغم من الاختلاف في السن الذي يبلغ عنده الفرد مرحلة المراهقة).

فالتتابع النمائي، الذي يحدث منذ بداية الحياة ويستمر حتى الموت، يشترك فيه جميع الأفراد من جميع الأجناس. والتعليمات

(26) The Concept of Maturation

(27) Puberty

الخاصة بهذا التتابع، تعد بمثابة معلومات وراثية محددة سلفا، تأخذ مسارها منذ لحظة تكوين الجنين.

وفي هذا الإطار يحدث النمو المرتبط بالنضج، بغض النظر عن التدريب أو أساليب التنشئة الاجتماعية. فأنت لم تتعلم كيف تمشي، ولم تتدرب لكي ينضج جهازك التناسلي، أو لكي ينو شعر الشارب أو اللحية. ومع هذا، فإن مثل هذه التغيرات لا تحدث في فراغ.

فهذه الأنماط النمائية الأولية المرتبطة بالنضج، يمكن أن يحدث لها اضطراب ما، ناتج عن ظروف بيئية مثل سوء التغذية أو الحوادث. ففي بعض الظروف البيئية المتطرفة، يمكن أن يحدث تعديل في التغيرات الجسمية المرتبطة بمرحلة من مراحل النمو. فالفتاة التي تعاني من نقص شديد في الغذاء -على سبيل المثال- لن تظهر عليها علامات الطمث (الحيض) عند وصولها مرحلة المراهقة.

أود أن أنبه -في هذا السياق- إلى إمكانية حدوث خلط بين مفهوم "النضج" ومفهوم "الارتقاء"[28].فغالبا ما يستخدم أحد المفهومين كمرادف للآخر، والحقيقة أن هذين المصطلحين لا يعنيان تماما نفس الشيء. فيشير مصطلح "الارتقاء" إلى نوع ما من التغير الكمي، الذي يحدث خطوة بعد خطوة، كالتغير في حجم الجسم مثلا. ومثل هذه التغيرات في الكم ربما تكون نتيجة "للنضج"، ولكن ليس بالضرورة نتيجة للنضج. فحجم الجسم قد

(28) **Growth**

يتغير بالزيادة أو النقصان نتيجة للنظام الغذائي المتبـــع، أو نتيجـــة لمؤثر أخر كالخلل في وظائف الأعضاء، أو لأن العظام والعضلات قد نمت بفعل النضج.

وخلاصة القول، أن التغيرات النمائية التي يمكن ملاحظتـــــها ليست بالضرورة نتيجة للنضج. فمفهوم "الارتقاء" يصف التغـير[29]، أما مفهوم "النضج" فهو واحدا من المفاهيم التي تفسر التغير.

الحالة المزاجية والفروق الوراثية[30]:

بالإضافة إلى تأثير الوراثة في ظهور بعض الأنماط النمائيـــة المشتركة، والذي تمثل في مفهوم "النضج"، أهتـم بعـض العلمـاء المنتمون إلى التوجه البيولوجي، بدراسة تـأثير بعـض العوامـل الوراثية في الخصائص الفردية الفريدة (أي الفروق الفردية). فنجـد أن الخلاف حول أصل الفروق الذكاء، وكذلك الفروق فـي الحالـة المزاجية (أو الشخصية) ينتمي إلى الموقف القوي لتأثير الوراثة.

فقد اقترح كل مـن "بـاس" و"بلوميـن" Buss & Plomin (1984،1986) ثلاثة مكونات رئيسية وراثية للحالة المزاجية (سيرد ذكرها تفصيلا عند الحديث عن نمو الشخصية في الفصل الخـاص بذلك) هي: المكون الانفعالي (الميل إلى أن يكون الفرد حزينـا، أو قادرا على التغلب على الحزن بسهولة)، والمكون التعلق بالنشـاط (الميل إلى أن يكون الفرد قويا ومتدفقا في سلوكه)، ومكون القـدرة

(29) Description of Change
(30) Temperament and Inherited Differences

الاجتماعية (الميل إلى أن يعطي الفرد الأولوية للتواجد مع الآخرين لا أن يكون بمفرده).

وقد أوضح هذان العالمان وغيرهم من العلماء المنتمين لهذا التوجه النظري (على سبيل المثال Thomas & Chess, 1977, 1986) أن الفروق الفردية التي يمكن ملاحظتها لدى الأفراد تتضمن درجة ما من تأثير العوامل الوراثية، التي تشكل الحالة المزاجية، وأن هذا التأثير يستمر طوال الحياة.

وعلى الرغم من أن التوجه البيولوجي قد سلم بالدور الذي تلعبه البيئة، فإنه ركز بشدة علي الجانب الطبيعي في المتصل الخاص بالطبيعة ــــ التربية. كما ركز أيضا علي التغيرات الكمية أكثر من تركيزه على التغيرات الكيفية.

(ب) نظريات التعلم:

يرى علماء النفس السلوكيين أن السلوك الإنساني محكوم من الخارج، أي من البيئة. وقد حاولوا التدليل على الدور الذي تلعبه التربية في عملية النمو، وهم لذلك على النقيض من أصحاب التوجه البيولوجي.

ويرى "ألبرت باندورا" Albert Bandura وهو من رواد التوجه السلوكي أنه "باستثناء الأفعال الأولية المنعكسة[31] لا يولد الأفراد وهم مزودون بذخيرة سلوكية معينة، فهم يتعلمون السلوك"(Bandura, 1977, p. 16). وعلى الرغم من وجهة النظر هذه، فإن التأثير البيولوجي في السلوك ليس مرفوضا تماما لدى

(31) Elementary reflexes

أصحاب التوجه السلوكي، حيث أشار "باندورا" إلى أن الهرمونات أو النزعات الوراثية يمكن أن تؤثر في السلوك، ولكن جوهر النمو يعتمد على خبرات الفرد المحددة مع العالم المحيط به.

هذا التركيز على أهمية البيئة، وعلى العمليات الرئيسية للتعلم، هو القاسم المشترك الأعظم بين العلماء المنتمين إلى منحي التعلم. ولكن، من المهم في هذا السياق أن نميز بين موقفين نظريين مختلفين –إلى حد ما– داخل هذا المنحى.

فسنجد أن هناك موقفا متطرفا لتأثير البيئة في النمو، وهو موقف متأثرا بشدة بأعمال "ب.ف. سكينر" B.F. Skinner والذي يطلق عليه "النظرة المتطرفة للسلوكيين". حيث يفترض "بير" Baer (1970) –على سبيل المثال– عدم وجود ارتباط بين العمر والنمو. ويرى أن المبادئ الأساسية في التعلم هي نفسها في جميع المراحل، بغض النظر عن عمر المتعلم. فالنمو عبارة عن سلسلة من خبرات التعلم الفردية. وعندما يظهر لدى الأطفال نموا متشابها بطريقة ما، فإن ذلك يعود فقط إلى مرورهم بخبرات تعلم متشابهة. ويعتقد "بير" أنه إذا تمكنا من التوصل إلى تسلسل صحيح للخبرات، فإنه يمكن تعليم الطفل البالغ من العمر شهرين مهام، كنا نعتقد إنها من المهام الخاصة بالطفل البالغ من العمر عشر سنوات.

قليل من علماء النفس في الوقت الحالي يتبنون هذا الموقف المتطرف لتأثير البيئة في النمو. ولكن جميع علماء منحى التعلم، يقبلون بوجود ثلاث عمليات رئيسية للتعلم في غاية الأهمية وهم:

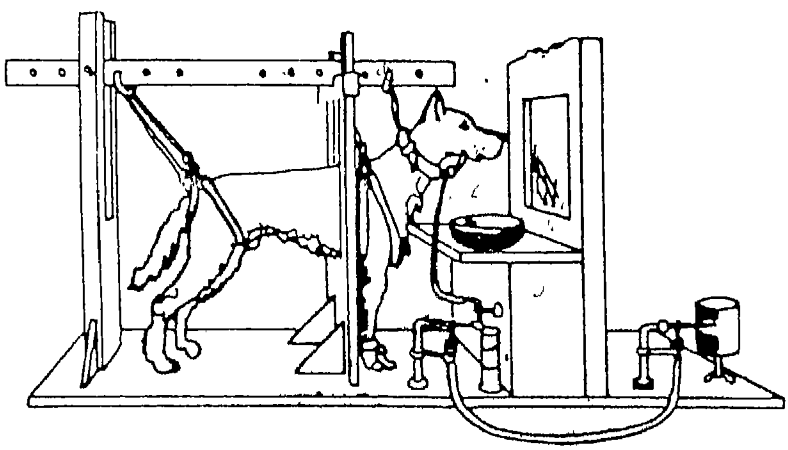
الإشـــراط الكلاسـيكي[32] والإشـــراط الإجرائـــي[33] والتعلـــم الاجتماعي[34]، وسنوضح هذه العمليات بشكل مختصر فيما يلي:

(1) الإشراط الكلاسيكي:

وهو نمط التعلم الذي قام بدراسته "بافلوف" Pavlov (عـــاش في الفترة من 1849–1936)، ويعني أن الكائن الحي -أي كـــائن حـي- لديه رد فعل طبيعي غير مشروط لمثير ما. فمثلا عندما يرى الكلب الجائع "الطعام" (أو المثير غير المشروط م غ ش) فإنه يبـــدأ في إفراز اللعاب (أو الاستجابة غير الشـــرطية س غ ش)، انظـــر الشكل رقم (1).

الشكل رقم (1)

الكلب داخل جهاز تجارب بافلوف

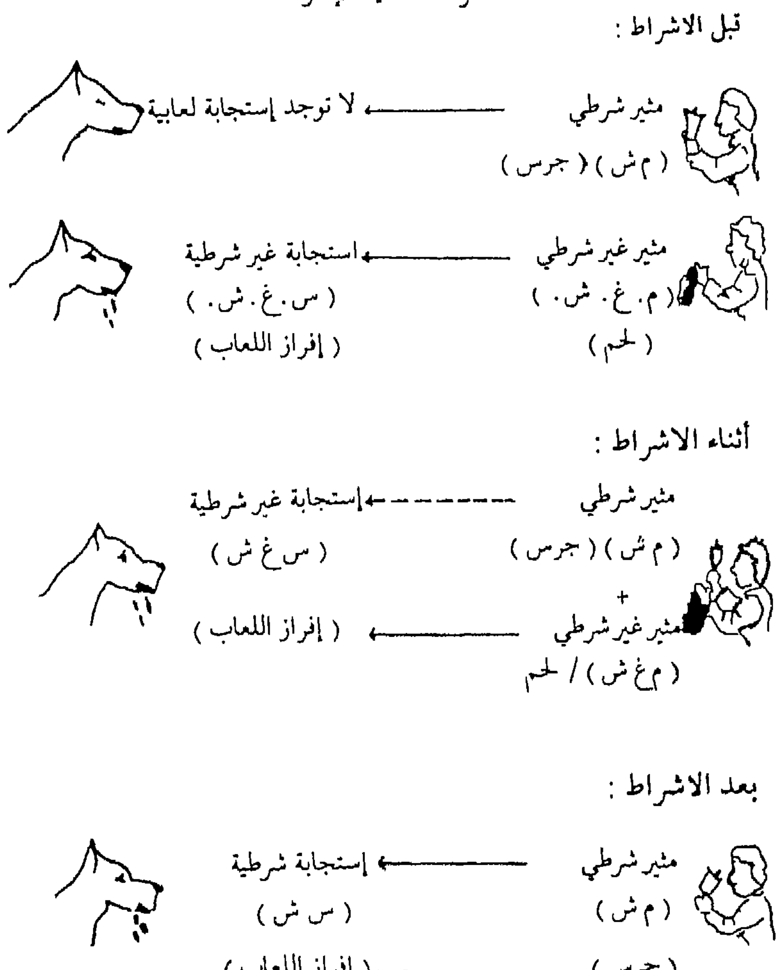


(32) Classical conditioning
(33) Operant conditioning
(34) Social Learning

فإذا ما ربطنا بين رنين الجرس وتقديم الطعام، فـــان هــذا الرنين وحده بدون تقديم الطعام (أو المثير الشـــرطي م ش)، بعــد مضى بعض الوقت، يؤدى إلـــى-إفــراز اللعــاب (أو الاســتجابة الشرطية س ش)، انظر الشكل رقم (2). وباختصار فان الكلب قــد تعلم الاستجابة إلى مثير لا علاقة لــــه فـــي الســابق بالطعــام(أو الجرس)وكأن هذا المثير هو المثير الطبيعي (أو الطعـــام) المســيل للعاب، (دان جي. بيركنز: 1983، ص75).

الشكل رقم (2)

خطوات عملية الإشراط



(2) الإشراط الإجرائي:

وهو نمط التعلم الذي قام بدراسته "سكينر"، فالكائن الحي في تحركه العشوائي هنا وهناك يعمل عملاً ما (كأن يضغط على رافعة ما) فيؤدي هذا العمل بدوره إلى عمل آخر مثل تقديم الطعام. وبمرور الوقت فان السلوك الوسيلي عند الكائن الحي المشار إليه، يتأثر بنتائج العمل الأول(الضغط على الرافعة). وهكذا فان الكائن الحي تعلم أنه إذا كان هناك رافعتان إحداهما يحصل بالضغط عليها على طعام والثانية لا يحصل عليه فإنه (أي الكائن الحي) يتعلم الضغط على الأولى للحصول على الطعام.

ويفترض بعض العلماء أن جميع أنواع التعلم تندرج تحت هذين النوعين من التعلم، التعلم الكلاسيكي والتعلم الإجرائي أو الوسيلي، (دان جي. بيركنز: المرجع السابق، ص76).

(3) التعلم الاجتماعي:

وهو نمط التعلم الذي قام بدراسته "باندورا"، حيث يري أن إحدى القضايا الرئيسية لأي نظرية مناسبة للتعلم هي الإجابة على السؤال التالي: كيف يتعلم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي؟ وإحدى الإجابات هي أن الإنسان يكافأ كلما قام بالاقتراب من الاستجابة النهائية. ومع ذلك، فإن نتائج الأبحاث توضح كذلك أن الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين. وهؤلاء الناس الآخرون يعدون من الناحية التقنية

نماذج[35] ، واكتساب الاستجابات من خلال مثل هـذه الملاحظـة يسمى الاقتداء بالنموذج[36] .

(جـ) نظريات التحليل النفسي:

يركز علماء النفس المنتمين إلى منحى التحليل النفسي علـى التغيرات الكيفية الكيفية في النمو، ويفترضوا أن العمليات النفسـية الداخلية على نفس قدر أهمية الخـبرات الخارجيـة فـي تشـكيل السلوك.

ويعد "سيجمود فرويد" Sigmund Freud هو المؤسس لـهذا التوجه النظري، ولنظريته في تواصـل النمـو أهميـة بدرجـة أو بأخرى. فقد أهتم بدراسة بدايات النمو، من منطلق رغبته في تفسـير منشأ أو بدايات السلوك المنحرف لدى الكبار. كما ركـز "فرويـد" على عمليات نمو الشخصية، في إطـار ملاحظاتـه لاضطرابـات الشخصية لديهم. أما "إريك إريكسون" Erick Erikson (الذي يعـد من أكثر علماء منحى التحليل النفسي تأثيرا في مجال علـم النفـس في العقود القليلة الماضية) فقد كـان أكـثر تركـيزا علـى نمـو التعرف[37] .

تنشأ الشخصية من وجهة نظر "فرويد" من جذور بيولوجيـة غريزية[38] . ويعتقد أن كل فرد يركز بشكل أساسي علـى إشـباع

(35) Models
(36) Modeling
(37) Cognition
(38) Instinctive

مجموعة من الغرائز، أهم هذه الغرائز -من وجهة نظره- هي الغريزة الجنسية. ويرى "فرويد" أن الشكل المحدد للبحث عن الإشباع، والاستراتيجيات المستخدمة للحصول علية تتغير مع التقدم في العمر، ولكن البحث عن الإشباع يبقى ثابتا على مدار حياة الفرد.

ويرى معظم العلماء المنتمين إلى نظرية التحليل النفسي أن نمو الشخصية يظهر في سلسلة من الخطوات أو المراحل. وقد وصف "فرويد" خمس مراحل للنمو النفس/جنسي (سيرد شرح مفصل لها في الفصل الخاص بالشخصية). ومن المهم الآن معرفة أن الفكرة الأساسية في النمو النفس/جنسي تتمثل في أن الطاقة الجنسية في كل مرحلة (يطلق "فرويد" على الطاقة الجنسية مصطلح "لبيدو") تتركز في جزء معين من الجسم يطلق عليه المنطقة الشبقية. وأن انتقال الحساسية من جزء إلى أخر مرتبط بالنضج.

أما عن "إريكسون" فقد اقترح أيضا سلسلة من المراحل يطلق عليها المراحل النفس/اجتماعية. وعلى عكس "فرويد" ركز "إريكسون" على الذات الواعية أكثر من التركيز على الغرائز اللاشعورية. فيرى أن النمو خلال حياة الفرد هو بحث دائم عن إحساس ناضج بالهوية[39] .

(39) Identity

نظريات النمو المعرفي:

نود في البداية أن نوضح للقارئ العزيز، الفرق الجوهري بين علماء التحليل النفسي وعلماء التوجه المعرفي في نظرتهم للنمو، فالأشياء تتضح بالتضاد.

فقد اتضح فيما أشرنا سابقا، أن العلماء المنتمين إلى توجه التحليل النفسي يركزون بشكل أساسي في دراستهم للنمو على العلاقات بين الأفراد أكثر من تركيزهم على التفاعل مع الأشياء، وعلى نمو الشخصية أكثر من نمو التفكير.

أما بالنسبة للمنظرين في مجال النمو المعرفي، فنظرتهم للنمو على العكس تماما من النظرة السابقة، فأولوياتهم في دراسة النمو مختلفة. ففي النمو المعرفي يركز العلماء -بالطبع- على نمو التفكير، وعلى تفاعل الطفل مع عالم الجماد بقدر اهتمامهم بتفاعله مع عالم الأحياء[40] .

ويعد "جان بياجيه" Jean Piaget واحدا من أهم المنظرين في مجال النمو المعرفي، أن لم يكن أهمهم على الإطلاق، والذي سنتناول نظريته بالتفصيل في الفصل الخاص بالنمو العقلي. أما الآن فسنكتفي بالإشارة إلى أن النمو المعرفي يمر بالعديد من المراحل، منذ الميلاد وحتى مرحلة المراهقة، وكل مرحلة من هذه المراحل لها خصائصها العقلية التي تنبع من سابقتها وتمهد للاحقة لها.

---

(40) Animate

تكامل النظريات:

هذه هي المداخل النظرية الأساسية في تفسير النمو. ويبدو بوضوح أن كلا منها كان يركز انتباهه على ناحية تختلف تماما عن تلك التي كانت محل اهتمام غيره. ففي حين أكد المدخل البيولوجي على أهمية التكوين العضوي، نجد أن المدخل السلوكي (نظريات التعلم) قد أكد الدور الذي تقوم به البيئة في سبيل تشكيل الخصائص السلوكية للفرد. وفي حين ركز المدخل المعرفي اهتمامه في بيان المراحل المختلفة للنمو المعرفي، نجد أن المدخل الدينامي (نظريات التحليل النفسي) قد اهتم بتحليل الكيفية التي تنمو بها النواحي الانفعالية والاجتماعية في المراحل النمائية المختلفة.

وإذا كانت كل نظرية قد اهتمت بناحية دون الأخرى من نواحي النمو، فإن هذه النظريات تعتبر في الواقع متكاملة وليست متعارضة. فإذا كان المدخل البيولوجي وحده لم يقدم تفسيرا كافيا لاختلاف النمو باختلاف الجماعات، أو باختلاف الأفراد في داخل الجماعة الواحدة، فقد جاء المدخل السلوكي ليكمل هذه الناحية، ويحدد على أساس تجريبي علمي ثابت، المتغيرات البيئية المسؤلة عن نمو السلوك. وقد جاء ذلك في صورة قوانين ومبادئ تحدد العلاقة بين أساليب الثواب والعقاب المختلفة (التدعيم سلبا أو إيجابا)، وبين الأنماط السلوكية التي يمكن أن تترتب على هذه الأساليب. كذلك توضيح أثر كل القدوة والمحاكاة في نمو النماذج السلوكية.

إلا أن نظريات التعلم بدورها لم تتحدث عن مراحل التغـــير الذي يعتري سلوك الفرد. ذلك لأنها لم تأخذ في اعتبارهـــا الطفـــل ككل، كما لم تأخذ في الاعتبار كذلك ديناميات التفاعل بيـــن الطفـــل وبين الظروف البيئية. لقد جعلت من الطفل كائنا سلبيا يتقبل فقط مـــا يقع عليه من آثار، وتشكل البيئة سلوكه كما يشـــكل الفنـــان قطعـــة الصلصال.

والواقع أن كلا من المدخلين الدينامي والمعرفي قد اســـتكملا هذا العجز الذي تعاني من نظريات التعلم. فاهتما بالطفل باعتبـــاره كائنا ديناميا يتفاعل مع الظروف البيئية، وأظهرا أن التغـــير الـــذي يعتري سلوكه إنما يتم إلى أساس مرحلي وبنظام معين، تعتمد فيـــه كل مرحلة على ما قبلها وتؤثر فيما بعدها.

ولقد تقاسم كل من المدخل الدينامي والمدخل المعرفي الكـــائن البشري فيما بينهما، ففي حين ركز الأول اهتمامه علـــى النواحـــي الانفعالية والاجتماعية، ركز الثاني على النواحي المعرفية.

إذن، فإن أيا من المداخل السابقة لا يستطيع وحـــده أن يقـــوم بتفسير عملية النمو. وإنما تتعاون هذه المداخل جميعا في التفســـير، (محمد عماد الدين إسماعيل: 1986، صص11-13).

رابعا: طرق دراسة النمو:

تتعدد طرق دراسة النمو تبعا للسؤال الذي يطرحـــه البـــاحث في مجال النمو. فإذا كان مهتما بوصف السلوك كما هو في الواقـــع،

أعتمد في هذا الوصف علـــى الملاحظـــة[41]، والاســـتبيانات[42]، والمقابلات[43]. أما إذا كان مهتما بوصف التغير في السلوك عـــبر الزمن، فإن أمامه طريقتان لوصف هذا التغـــير، إحداهمـــا تســـمى الطريقة المستعرضة[44]، والأخرى تسمى الطريقـــة الطوليـــة[45]. وفي حالة اهتمام الباحث بوصف العلاقات بين المتغـــيرات، فإنـــه يستخدم طريقة إحصائية تعرف بمعاملات الارتباط[46]. وأخـيرا، إذا أراد الباحث تفسير النمو استخدم التجارب[47]، أو شبه التجارب[48].

وفيما يلي توضيح مبسط لكل طريقة من الطـــرق الســـابقة، وذلك على النحو التالي:

الملاحظة:

الملاحظة هي الطريقة الأساسية للإجابة على أسئلة الوصـف، فلكي تصف الناس، عليك -ببساطة- ملاحظتهم. وعلى الرغم مـن البساطة التي تبدو عليها الملاحظة، فإن الحقيقة غير ذلك. فقبـل أن تبدأ في الملاحظة، عليك أن تتخذ العديد مـــن القـــرارات: القـــرار الأول، هل ستلاحظ كل جوانب السلوك، أم عليك أن تركز انتبـــاهك على جانب واحد من جوانب سلوك الطفل أو الراشد؟

(41) Observation
(42) Questionnaires
(43) Interviews
(44) Cross-sectional
(45) Longitudinal
(46) Correlation
(47) Experiments
(48) Quasi Experiments

يمكنك أيها القارئ العزيز أن تحاول تسجيل كل فعل يقوم به طفل ما في محيط أسرتك، وتسجيل السياق الذي حدث فيه الفعل (أعتقد مقدما أنك ستجد أن هذا العمل شاق للغاية). أو يمكنك أن تحصي تكرار مرات سلوك الابتسام أو السلوك العدواني (هنا ستكون الصعوبة أقل)،...وهكذا ستجد أنك كلما كنت أكثر تحديدا للسلوك المراد ملاحظته، قلل ذلك من صعوبات ملاحظته.

والقرار الثاني، هل ستذهب لملاحظة السلوك في بيئته الطبيعية، أم أنك ستقوم بتهيئة ظروف خاصة للملاحظة.

الاستبيان والمقابلة:

لان الملاحظة يمكن أن تستغرق وقتا طويلا، يلجأ الباحثون أحيانا إلى محاولة اختصار الوقت. فيسألون الناس عن أنفسهم، مستخدمين في ذلك الاستبيانات أو المقابلات. وغالبا لا نستخدم الاستبيان مع الأطفال الصغار، بل نستخدمه مع الوالدين والمعلمين. أما المقابلة فيمكن أن نستخدمها مع الأطفال الكبار.

الطريقة المستعرضة:

إذا كنت تريد الإجابة على سؤال من قبيل: هل الطفل البالغ من العمر أربعة أعوام، يتعلم مفهوم معين بنفس الطريقة التي يتعلم بها طفل أخر يبلغ من العمر ثمان سنوات؟

للإجابة عن السؤال السابق، وغيره من الأسئلة من نفس النوع، على الباحث أن يستخدم استراتيجية بسيطة لا تستغرق وقتا

طويلا ألا وهي دراسة مجموعات منفصلة من الأطفال متفاوتة في العمر الزمني.

الطريقة الطولية:

للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بتتابع النمو، علينا أن ندرس نفس المجموعة من الأفراد عبر الزمن. ويطلق على هذا النوع من الدراسات مصطلح "الدراسة الطولية". حيث يمكن تتبع نفس المجموعة من الأفراد منذ الميلاد وحتى سن المراهقة، وربما لفترة أطول من ذلك. أما بالنسبة للمعلومات التي يتم الحصول عليها من مثل تلك الدراسات، فإنها تكون في غاية الثراء والأهمية في دراسة النمو.

الدراسات الارتباطية:

من المهام الرئيسية للباحث في مجال علم نفس النمو، وصف العلاقات بين المتغيرات المختلفة المتعلقة بالنمو: لماذا تظهر مجموعة من السلوكيات معا؟ ما هي الظروف البيئية المصاحبة للنمو السريع أو البطيء لدى الأفراد؟ هل هناك علاقة بين الضغوط النفسية ومفهوم الذات؟

الأسئلة السابقة وغيرها، تبحث في الحقيقة عن طبيعة العلاقة أو الارتباط بين المتغيرات، فما هو الارتباط؟

على الرغم من أن الإجابة عن السؤال السابق قد تبعد بنا عن الهدف الأساسي من وضع الكتاب الذي بين أيدينا، فإننا سنحاول توضيح معنى الارتباط دون الدخول في فنيات إحصائية معقدة.

فالارتباط ببساطة هو "رقم" يتحرك بين سالب واحد صحيح (-1) وموجب واحد صحيح (+1) ويصف هذا الرقم قوة العلاقة بين متغيرين أو أكثر. والارتباط "صفر" يشير إلى عدم وجود علاقة بين المتغيرات. فعلى سبيل المثال، ستجد أن الارتباط سيكون "صفرو" أو قريبا من الصفر عند دراسة العلاقة بين طول الأصبع الكبير للقدم ونسبة ذكاء الفرد. وقد يصبح الارتباط قويا عند دراسة العلاقة بين طول أصبع القدم ومقاس الحذاء. أما عن الارتباط التام سلبا أو إيجابا (-1 أو +1) فلا يحدث في العالم الواقعي، ولكن سيظهر الارتباط في حدود 0.80 أو 0.70، أما في البحوث النفسية فإن الارتباط 0.50 هو الشائع.

التجربة وشبه التجربة:

لكي نوضح ما المقصود بالتجربة وشبه التجربة في الدراسات النفسية نسوق المثالين التاليين:

١ مثال لدراسة تجريبية:

حاول أحد الباحثين التحقق من "فاعلية برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات السالب لدي المراهقين المعاقين بصرياً". وبعد الرجوع إلى الدراسات السابقة، وكذلك إلى المراجع الأصلية والثانوية المرتبطة بمجال بحثه، قام الباحث بالخطوات التالية:

أولاً: الإعداد للتجربة:

- إعداد اختبار مفهوم الذات للمراهقين المعاقين بصريا.
- إعداد البرنامج الإرشادي.

- تحديد عينة البحث (30 من المكفوفين بالصف الثاني الثانوي بمدارس النور والأمل) ممن لديهم مفهوم ذات سالب (بعد تطبيق الاختبار). وقد روعي في أفراد العينة المختارة أن يكونوا من مستوى اقتصادي/اجتماعي متقارب، وفي أعمار متقاربة، وجميعهم من الذكور. ثم قام الباحث بتقسيم العينة الكلية إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة.

وقبل أن ننتقل إلى الخطوة الأساسية في التجربة، هيا بنا نتعرف على المتغيرات التي تضمنها البحث وهي:

المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي.

المتغير التابع: مفهوم الذات.

المتغيرات الوسيطة: الجنس، العمر، المستوى الاقتصادي/ الاجتماعي.

ومعنى ذلك أن الباحث يحاول التعرف على فاعلية "البرنامج الإرشادي" كمتغير مستقل، في تغيير "مفهوم الذات السالب" كمتغير تابع، أي أنه إذا حدث تحسن ملحوظ في مفهوم الذات بعد التجربة (أي بعد تطبيق البرنامج) فإن هذا التحسن يرجع إلى البرنامج الإرشادي.

ثانيا: خطوات إجراء التجربة:

1- تطبيق اختبار "مفهوم الذات" على جميع أفراد العينة، والتأكد من عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
2- تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.
3- تطبيق اختبار "مفهوم الذات" على جميع أفراد العينة بعد الانتهاء من البرنامج.
4- مقارنة درجات أفراد المجموعتين على اختبار مفهوم الذات.
5- فإذا حدث تحسن في درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مفهوم الذات، ولم يحدث تحسن في درجات أفراد المجموعة الضابطة، فإن هذا يعني أن البرنامج قد أدى إلى إحداث هذا التحسن.

وهنا يمكن أن نطرح سؤال: ما فائدة المجموعة الضابطة؟

وتتلخص الإجابة في الأتي:

من الممكن أن يقول قائل: أن التحسن الذي حدث في مفهوم الذات لدي المجموعة التجريبية، كان سيحدث بدون البرنامج خلال فترة الستة أشهر أو السنة التي استغرقتها التجربة، أي أن هذا التحسن قد يرجع إلى النضج.

والرد العلمي على ذلك أن أفراد المجموعة الضابطة، رغم مرورهم بنفس الفترة الزمنية، ورغم تشابههم مع أفراد المجموعة التجريبية في كثير من المتغيرات (المتغيرات الوسيطة)، لم يحدث لديهم تحسن ملحوظ في مفهوم الذات، إذن يرجع التحسن في مفهوم

الذات لدى المجموعة التجريبية، وبثقة، إلى البرنامج التدريبي. وهنا تظهر فائدة المجموعة الضابطة.

مثال لدراسة شبه تجريبية:

إذا أردنا ،مثلا، دراسة تأثير تعاطي المخدرات على قدرة الفرد على الانتباه، أو التذكر، أو حل المشكلات. فلا يجوز أخلاقيا أن نقدم المخدر لمجموعة من الأفراد، ثم ندرس تأثير هذا المخدر في المتغيرات السابق الإشارة إليها، فما الحل؟

الحل ببساطة هو أن نقوم بتكوين مجموعة من الشباب المتعاطين بالفعل للمخدرات، وهي هنا "المجموعة التجريبية"، ثم نكون مجموعة أخري من الشباب تكافئ المجموعة التجريبية من حيث العدد، والجنس، ومستوى الذكاء، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، وهذه المجموعة تعمل بمثابة "مجموعة ضابطة". وبعد ذلك نقارن بين المجموعتين في التغيرات المراد المقارنة فيها. فإذا كانت هناك فروق بين المجموعتين في مدى الانتباه –مثلا– لصالح المجموعة الضابطة، يمكننا القول أن المخدرات تأثر تأثيرا سلبيا في مدى الانتباه، ...وهكذا.

الفصل الثاني
نمو الإدراك الحسي

أولا: الخصائص الأساسية لنمو الإدراك الحسي

ثانيا: نمو الحواس

ثالثا: تكامل المعلومات عن طريق عدة حواس

رابعا : الخصائص الأساسية لنمو الإدراك الحسي (وجهة نظر أخرى)

خامسا: الفروق الفردية في الإدراك

الفصل الثاني

نمو الإدراك الحسي

أولا: الخصائص الأساسية لنمو الإدراك الحسي:

تشير "إلينور جبسون" Gibson, E -وهي واحدة من كبار المنظرين في مجال نمو الإدراك- إلى أن نمو الإدراك الحسي لا يتم وفق مراحل محددة، ومع ذلك فإن هناك بعض الأبعاد الأساسية التي يحدث في إطارها نمو الإدراك، (Gibson, 1969; Gibson & Spelke, 1983).

ونعرض فيما يلي أهم أربعة أبعاد يمكن أن تفيد في فهم نمو الإدراك الحسي:

(1) عمدية النشاط الإدراكي[1]:

كان هناك اعتقاد سائد بين علماء النفس بأن الطفل حديث الولادة متلق سلبي للمثيرات المحيطة به. أما الآن، فنحن نعرف أن الطفل يستكشف العالم من حوله بصورة عمدية، مستخدما بعض القواعد وبعض الاستراتيجيات. ومع تقدم الطفل في العمر، تصبح تلك القواعد والاستراتيجيات اكثر مرونة وأكثر عمدية كي تتيح له مزيدا من التكيف مع البيئة.

---

(1) Purposefulness of Perceptual Activity

(2) الوعي بمعنى المعلومات الإدراكية[2]:

افترض –مثلا– أنك شاهدت "كرة" معدنية ينعكس من على سطحها الضوء، فإنك تتوقع أن يكون ملمس هذه "الكرة" ناعما، وقد تدرك أن الأشياء المستديرة الملساء يمكن القبض عليها وتمريرها بسهولة. أما بالنسبة للطفل حديث الولادة، فربما لا يكون على وعي بكل هذه المعلومات، ولكنه سوف يستجيب سريعا للخصائص الكامنة في الأشياء، في ضوء خبراته، إذ أن أي شيء يمكن إدراكه عيانيا، سوف يستثير أفعال معينة. وبتقدم النمو، يتعلم الطفل تدريجيا الربط بين الكيفية التي تبدو عليها الأشياء وبين ما يمكن أن تستخدم فيه هذه الأشياء.

(3) درجة التمايز[3]:

يركز الطفل في البداية على "الكل"، أي على الخصائص البارزة أو الواضحة في الأشياء. ومع تقدم النمو، فإنه ينتقل أو يتحول إلى التركيز على المزيد من التفاصيل، حتى يصل إلى أدق التفاصيل، وبالتالي يمكنه تمييز الفروق الطفيفة بين الأشياء، والتي كان يصعب عليه تمييزها في مراحل نموه الأولى.

---

(2) Awareness of the Meaning of Perceptual Information

(3) Degree of Differentiation

(4) تجاهل الأشياء غير المرتبطة(4):

مع تقدم الطفل في النمو، يصبح اكثر فاعلية في القدرة على التركيز على الأشياء الدقيقة الأساسية في بعض المواقف، وتجاهل أشياء أخرى أقل أهمية أو غير هامة على الإطلاق في ذات المواقف. فالطفل في حجرة الدراسة المليئة بالضوضاء -على سبيل المثال- يجب أن يتعلم كيف يركز انتباهه على صوت المعلم، ويتجاهل أصوات أقرانه أو أية أصوات أخرى.

ويحضرني في هذا السياق، أنني أثناء تأديتي للتربية العملية في إحدى المدارس الثانوية، دخلت إحدى الفصول لأول مرة، وفشلت في تحقيق أهداف الدرس في حصتي الأولى مع هذا الفصل. فقد اكتشفت أن الفصل مع فصول أخرى، يقع بالقرب من طريق عام لا تنقطع فيه حركة مرور السيارات، بالإضافة إلى خط للسكك الحديدية، وما يجلبه مرور القطارات من ضوضاء شديدة. ويرجع الفشل الجزئي في تحقيق أهداف الدرس إلى عدم قدرتي على تجاهل الأصوات الخارجية المزعجة، وتركيز انتباهي على أصوات التلاميذ. وبمرور الوقت، تعلمت أن أفعل ذلك.

عودة مرة أخري إلى الطفل، فبتقدم النمو تصبح قدرة الأطفال على تحديد المظاهر غير الهامة أو غير المرتبطة بالموقف، وبالتالي تجاهلها -تصبح قدرتهم على ذلك- أفضل فأفضل.

(4) **Ignoring the Irrelevant**

لقد تحدثنا –حتى الآن– عن نمو الإدراك الحسي بشكل عام ومجرد، مع ذكر القليل من الأمثلة. دعنا نحاول الآن الإجابة عن الأسئلة الرئيسية التالية:

ما الذي نعرفه عن حواس الإبصار، والسمع، واللمس، والتذوق، والشم عند الأطفال؟

ما هي المهارات الموجودة لدى الطفل عند الميلاد؟ ما هي الاستراتيجيات والقواعد التي يبدأ الطفل في استخدامها؟ كيف تتغير هذه الاستراتيجيات وتلك القواعد الإدراكية مع تقدم الطفل في النمو؟

قبل أن نبدأ في الإجابة عن الأسئلة السابقة، أود أن ألفت انتباهك إلى حقيقة مؤداها أن هناك الكثير والكثير مما يمكن قوله في شأن نمو المهارات البصرية مقارنة بنمو المهارات الحسية الأخرى. وقد يرجع ذلك جزئيا إلى أن المعلومات البصرية يبدو أنها أكثر مصادر المعلومات أهمية لدى الأطفال، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، ركز الباحثين منذ وقت مبكر على دراسة الإبصار لدى الأطفال حديثي الولادة. كما أود أن ألفت انتباهك –أيضا– إلى أننا نعرف الكثير عن التغيرات التي تحدث في نمو الإدراك في مرحلة الطفولة، مقارنة بالمراحل النمائية الأخرى.

ثانيا: نمو الحواس:

(1) نمو الإبصار[5]:

لنبدأ من النقاط الأساسية في هذا الصدد وهو: ما الذي يستطيع الطفل أن يراه؟وما هي درجة وحدة الإبصار لديه؟

حدة الإبصار[6]:

يشير مفهوم حدة الإبصار إلى الكيفية التي تدرك بها شئ ما بشكل واضح وجيد. فعندما تذهب للحصول على رخصة قيادة، فإنك تمر باختبار لحدة الإبصار، ويشمل الاختبار قراءة بعض الأحرف (أو العلامات) على صف واحد من شكل كبير يحتوى على صفوف بأحجام متفاوتة من الأكبر إلى الأصغر. والمعيار المعتاد لحدة الإبصار لدى البالغين هو 6/6 من الرؤية. ويعنى ذلك أنك تستطيع أن ترى وأن تحدد على نحو صحيح أي شئ على بعد ستة أمتار وهو البعد الذي يمكن للشخص العادي أن يرى الأشياء بوضوح في مداه. والشخص الذي يمتلك حدة إبصار 60/6 يجب أن يكون على مسافة مقدارها ستة أمتار إذا أراد أن يرى ما يمكن أن يراه الشخص العادي على بعد 60 مترا. وبمعنى آخر، كلما ارتفع الرقم الثاني كلما ضعفت حدة الإبصار لدى الفرد.

والأطفال حديثو الولادة لديهم حدة إبصار ضعيفة جدا، ربما تصل إلى 60/6، وهو ما يعادل كف البصر تقريبا بالمفهوم

(5) Visual Development
(6) Visual Acuity

القانوني، ولكن هذه الدرجة من حدة الإبصار تتحسن بسرعة في خلال مراحل الطفولة المبكرة، ويصل معظم الأطفال إلى حدة إبصار تعادل 6/6 في سن من 10 إلى 11 سنة.

والحقيقة التي مؤداها أن الطفل حديث الولادة يرى بشكل غير واضح، ليست دليلا سلبيا على حدة الإبصار لديهم كما يبدو ذلك من الوهلة الأولى، ولكن يعنى أن الطفل لا يستطيع رؤية الأشياء البعيدة، ولا يستطيع الرؤية جيدا من قريب بحيث يخبرك بالتفاصيل الدقيقة. ومع ذلك فإن الطفل يرى الأشياء القريبة بوضوح، فهو يركز عينيه بشكل جيد على الأشياء التي تبعد مسافة ثمانية بوصات، وهى المسافة المعتادة التي تفصل بين عين الطفل ووجه أمه أثناء عملية الرضاعة.

ما الذي ينظر إليه الطفل حديثي الولادة والطفل الأكبر سنا:

من الأشياء الجديرة حقا بالاهتمام البحث فيما ينظر إليه الطفل. هل يقوم الطفل بالنظر للأشياء بشكل منتظم؟ هل يفضل الطفل النظر إلى أشياء معينة دون أشياء أخرى؟ كيف يمكنه استخدام عينيه في اختبار العالم من حوله؟

وقد حاول العلماء الإجابة عن الأسئلة السابقة، وذلك عن طريق ابتكار أدوات يستكشفون بها الأشياء التي ينظر إليها الطفل. فقد ابتكر "فانتس" (Fantz, R.,1956) فنية جديدة –في ذاك الوقت– سميت فنية التفضيل(7)، وفيها يجلس الطفل الرضيع مستندا، ويعرض عليه صورتين أو شيئين مختلفين في أحد الأبعاد التي

---

(7) Preference Technique

يمكن أن تلفت انتباه الطفل مثل الشكل، أو الحجم، أو عدد الحدود التي تحد الشئ. ويتم مراقبة حركة عين الطفل بعناية، بحيث يتم التعرف على أي الصورتين أو الشيئين قد لفتت انتباه الطفل، بحيث ينظر إليها في أغلب الوقت، مما يدل على تفضيله لها. وهناك فنية أخري تم استخدامها في هذا السياق يطلق عليها فنية التعود/قطع التعود(8)، وفيها يعرض على الطفل شكل ما مرات ومرات حتى يتوقف عن الاهتمام به (التعود)، عندئذ يعرض على الطفل صورة أخرى تختلف عن الشكل السابق بطريقة ما، لنرى هل سيظهر الطفل اهتماما بالصورة الجديدة (قطع التعود). فإذا أظهر الطفل اهتماما بالصورة الجديدة، فإن ذلك يعد دليلا على أنه قد أدرك الاختلاف بين الصورتين بطريقة ما. وباستخدام مثل تلك الاستراتيجيات تمكن الباحثون من أن يتعرفوا ويفهموا القواعد التي يرى بها الطفل الأشياء.

النظر والانتباه لدى الطفل حديث الولادة(9):

أشار العديد من الباحثين (Salapatek, 1975; Bronson, 1974) إلى قاعدة عامة مؤداها أن الطفل في عمر ستة إلى ثمانية أسابيع يتركز انتباهه البصري على أماكن تواجد الأشياء في العالم المحيط به. وقد أوضح "مارشال هيث" (Haith, 1980) أن الطفل حديث الولادة يقوم ببحث بصري في الظلام. ففي الظلام، يفتح الطفل عينيه وينظر في المنطقة المحيطة به، كما لو كان يبحث عن

(8) Habituation/Dishaituation
(9) Scanning & Attention in Newborn

ضوء أو شئ ما. فإذا ما أضيئت الأنوار، فإن الطفل سيظل يجول بعينيه حتى يجد حدا أو مكان ما في نطاق رؤيته، يمثل فاصلا واضحا بين النور والظلام. وبمجرد أن يجد الطفل هذا الفاصل بين النور والظلمة، فإنه يتوقف عن البحث، ويحرك عينيه في جميع الاتجاهات في حدود المنطق المضاءة. ويتابع الطفل أيضا الأشياء التي تتحرك أمام ناظريه.

ويبدو أن الطفل يطبق نفس القواعد السابقة عندما ينظر إلى وجه إنسان. فبعد ستة أسابيع من العمر، عندما ينظر الطفل إلى الوجه، فإنه ينظر إليه من منظور الحدود (Haith, Bergman, & Moore, 1977). فإذا نظر الطفل إلى معالم الوجه فإنه ينظر في الغالب إلى العيون، والجزء الوحيد الأخر من الوجه الذي يمكن أن ينظر إليه هو الفم، والذي لا ينظر إليه إلا إذا تحرك بالكلام. فنحن نعلم على وجه اليقين أن الطفل حديث الولادة ينظر إلى الفم المتحرك، حيث يمكنه تقليد حركة الفم مثل فتحه أو إخراج اللسان منه. وهذه القدرة على التقليد في الأيام الأولي من حياة الطفل تمثل مهارة متميزة، فهو يزاوج بين حركات فمه وحركات فم الآخرين على أساس التغذية المرتدة لحركات عضلاته، ويمكنك رؤية ذلك في الشكل رقم (3).

شكل رقم (3)

تقليد الطفل لحركات وجه الآخرين



عندما ينظر الطفل إلى الوجوه، فإنه ينظر غالباً إلى حدود الوجه edges، أو إلى العينين. كما ينظر أيضاً إلى الأجزاء المتحركة من الوجه مثل الفم، وهو لا ينظر فقط إليه، ولكنه يقلد بالفعل حركات فم الكبار.

(المصدر: T. M. Field, Social Perception & Responsivity in Early Infancy. In T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, L. Troll & G. E. Finley [Eds.], Review of Human Development. Copyright 1982 by John Wiley & Sons, New York, p.26.)

وخلاصة القول أن مثل تلك الدراسات التي سبق الإشارة إليها تشير إلى أن الطفل منذ البداية يسلك في حياته كما لو كان مبرمجاً على أنماط معينه من السلوك الإدراكي، حيث ينظر إلى الأشياء بطرق خاصة، ويعير انتباهه لبعض العلاقات، وغير ذلك.

التحول في طبيعة الإدراك البصري في عمر شهرين:

في عمر حوالي ثمانية أسابيع، وبعد اكتمال نمو لحاء الرأس[10]، نرى بعض التحولات الكبرى في الطرق التي يختبر بها الطفل عالمه بصرياً. إذ يتحول انتباه الطفل الآن إلى طبيعة وماهية الأشياء وليس إلى مكان وجودها كما كان في ذي قبل. وبعبارة أخرى، يبدو أن الطفل قد تحول من استراتيجية صممت أساساً لإيجاد الأشياء، إلى استراتيجية صممت لتحديد ماهية الأشياء.

ومن المدهش في هذه المرحلة، هو قدرة الطفل على إدراك التفاصيل والاستجابة لها. فلا ينظر الطفل فقط إلى العيون أو حركة الفم، بل يهتم أيضاً بمزيد من تفاصيل تعبيرات الوجه. فالطفل –في هذه المرحلة– يمكنه إدراك الفرق بين صورتين إحداهما تتضمن عنصرين، والثانية تتضمن ثلاثة عناصر، (Linn et al., 1982).

وفي إحدى التجارب، قام كل من "كارون وكارون" (Caron, A. J., & Caron, R. F., 1981) باختيار بعض المثيرات مثل الموجودة في الشكل رقم (4)، ثم قاما أولاً بعرض بعض الصور التي تتضمن أشكال كالموضحة في يسار الشكل (صور للتدريب)، والتي ترتبط في ما بينها بعلاقات خاصة (الصغير يعلو الكبير، أو

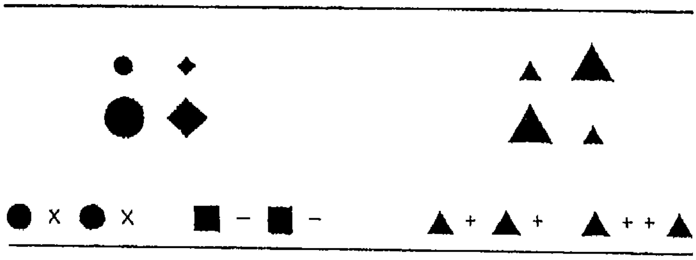
(10) Cortex

التعاقب). وبعد أن يتعود الطفل علي تلك الصور (أي يتوقف عن النظر إليها)، يتم عرض أشكال كالموضحة في يمين الشكل والتي يتفق بعضها ويختلف البعض الأخر عن الصور التي تم عرضها أولاً (أي صور التدريب). فإذا كان الطفل قد تعود بالفعل علي النمط الذي تم عرضه في صنور التدريب (مثل الشكل الصغير يعلو الكبير)، فإنه سوف يُظهر اهتماماً قليلاً بالصور الموجودة في العمود "أ"،ولكنه يجب أن يعود إلى إظهار اهتمامه بنمط الصور الموجودة في العمود "ب". وقد توصل الباحثان إلى حقيقة مؤداها أن الطفل الذي يبلغ من العمر من ثلاثة إلى أربعة أشهر يمكنه التعرف والاهتمام بما أشارا إليه،.وهو ما يدل على أن الطفل في هذه المرحلة المبكرة من العمر لا يهتم فقط بالمثيرات، ولكنه يهتم أيضاً بالنمط الذي تظهر أو تبدو عليه تلك المثيرات.

شكل رقم (4)

قدرة الطفل على إدراك التفاصيل

مثيرات الاختبار ب أ	مثيرات التدريب



التمييز البصري[11]:

باهتمام الطفل بالتفاصيل، فإنه يتعلم التمييز (أي التعرف على الفروق) بين الأشياء المعقدة، مثل التعرف على الفروق بين الوجوه. ومن وجهة نظر الوالدين، فإن أهم تمييز يمكن أن يحققه الطفل هو قدرته على تمييز الفرق بين وجه الأم والأب، أو بينهما وبين وجوه الغرباء. ويوجد خلاف بين العلماء حول كيفية تمكن الطفل الصغير من التمييز.

فقد توصلت "فيلد" وزملائها (Field et al., 1984) إلى أن الأطفال حديثي الولادة في عمر يومين يستجيبون لوجوه أمهاتهم بشكل مختلف عن استجاباتهم لوجوه الأشخاص الغرباء. أما النتيجة الأكثر شيوعاً، فهي أن الطفل يمكنه تمييز وجه والده أو أمه بشكل ثابت في حوالي الشهر الثالث من العمر، (Zucker, 1985). وفي الشهر السادس، يستطيع معظم الأطفال التمييز بين الانطباعات الانفعالية المختلفة مثل الحزن، أو الخوف، أو الفرح، (Schwartz, Izard, & Ansul, 1985).

إن مثل هذه النتائج الخاصة بالقدرات الإدراكية لدى الطفل قد تبدو جافة، وغير ذات صلة بالحياة الواقعية. ولكن يحذونى الأمل في أن تكون الأمور واضحة بالنسبة لك وذلك فيما يتعلق بأن المهارات الإدراكية المتسارعة في الظهور، تمثل جزءاً حيوياً وأساسياً من الذخيرة الاجتماعية للطفل، ولها تأثيرها في استجاباته لمن حوله، واستجابة هؤلاء له. فعلى سبيل المثال، نجد أن القدرة

---

(11) Discrimination

على تمييز الانفعالات التي تبدو على وجوه الوالدين، تمثل ضـــرورة ملحة في ما يسمى بالمرجعية الاجتماعية[12] ، والتي عن طريقـــها يتمكن الطفل حديث الولادة، أو الأطفـــال الأكـــبر ســـناً، أو حتـــى الراشدين من الحكم على قيمة، أو أهمية، أو مرغوبية شئ ما جديـد أو خبرة ما جديدة، بواسطة مشاهدة كيف يستجيب الناس الآخريـــن لها. فعلى سبيل المثال، إذا ما ووجه طفل عمره عام بلعبة جديـــدة، فإنه سوف ينظر في البداية إلى وجه أمه، ويفحص تعبيراته. فـــإذا ظهر على وجهها الخوف، سوف يتشبث الطفل بها ويلتصق أكـــثر فأكثر، وذلك عما لو ظـــهر علـــى تعبـــيرات وجهـــها الســـرور، (Klinnert, 1984; Zarbatany & Lamb, 1985). مثـــل هـــذه العملية التي أطلقنا عليها المرجعية الاجتماعية لم تكن لتظهر، ما لـم يكن الطفل قادراً بالفعل على التمييز الدقيق بين تعبـــيرات الوجـــه المختلفة، وغيرها من الإيماءات التي يوجد بينها فروق طفيفة.

تجاهل التلميحـــات البصريـــة[13] – الثوابـــت الإدراكية[14]:

لقد قمنا بوصف ما الذي ينتبه إليه الطفـــل حديـــث الـــولادة والطفل الأكبر سناً، ومع ذلك توجـــد مجموعـــة مـــن الإشـــارات البصرية علي ذات القدر من الأهمية يجب أن يكون الطفـــل قـــادراً

(12) Social Referencing
(13) Ignoring Visual Cues
(14) The Perceptual Constancies

على تجاهلها، فيجب –على وجه التحديد– على الطفل اكتساب مجموعة من القواعد يطلق عليها الثوابت الإدراكية.

فعندما ترى شخصاً ما يبتعد عنك ماشياً، فإن صورة هذا الشخص سوف تصغر وتتضاءل –بالفعل– على شبكية عينك. ولكنك لا ترى الشخص يصغر ويتضاءل حقاً في صورته الفعلية؛ إذ تراه بذات الحجم الحقيقي، ولكنه يبتعد عنك. وعندما يحدث ذلك، تكون قد حققت ما يطلق عليه ثبات الحجم(15)؛ والذي يعني أنك قادراً بالفعل على رؤية حجم الشئ ثابتاً مهما كان كبيراً أو صغيراً على الشبكية.

ومن الثوابت الإدراكية الأخرى ثبات الشكل(16) (وهو القدرة على التعرف على أن شكل شئ ما يظل كما هو عندما تنظر إليه من زواياه المختلفة. وهناك ثبات اللون(17) (وهو القدرة على التعرف على الألوان بشكل ثابت، حتى ولو أحدث الضوء أو الظل بعض التغييرات عليها وعلى درجة ظهورها.

دعنا نضيف معاً تلك الثوابت الإدراكية المحددة والعديدة لمفهوم أوسع وأعم يطلق عليه مفهوم ثبات الشئ(18)، والذي يعني قدرتك على إدراك أن الأشياء تبقى كما هي، حتى وإن ظهرت أمام العين متغيرة بطريقة ما. وتشير الشواهد المتاحة حالياً إلى أن الطفل حديث الولادة قد يولد مزوداً ببعض الأشكال الأساسية

(15) Size Constancy
(16) Shape Constancy
(17) Color Constancy
(18) Object Constancy

للثوابت المختلفة، حيث تصل تلك الثوابت إلى ذروة نضجها وثباتها خلال السنوات الأولى من حياة الطفل.

ثبات الحجم:

يعد إدراك العمق[19] واحداً من مظاهر ثبات الحجم والذي تم دراسته بشكل مستفيض لدى الطفل الرضيع. فأنت عندما ترى – على سبيل المثال– رجلاً يبتعد عنك ماشياً، فلكي تحتفظ بحجمه ثابتاً، يجب أن تكون لديك القدرة على الحكم الصحيح على مقدار المسافة التي تفصل بينك وبينه، ويتطلب ذلك بدوره إدراك العمق. وبالنسبة للطفل الرضيع، فمن الواضح أن إدراك العمق لا يشكل فقط مكوناً أساسياً في ثبات الحجم، ولكنه يمتد -أي إدراك العمق- ليصبح مكوناً أساسياً في مهام إدراكية أخرى يقوم بها الطفل يومياً، منها -على سبيل المثال- مد يده على نحو صحيح ليصل إلى لعبة أو زجاجة. فهل حقاً يستطيع الطفل الحكم على عمق الأشياء؟

واحدة من الدراسات المبكرة (والتي مازالت تحتفظ بأهميتها حتى الآن) لإدراك الطفل الرضيع للعمق، دراسة كل من "جبسون وولك" (Gibson & Walk, 1960)، وفيها تم إعداد جهاز أطلق عليه اسم "الهوة البصرية"[20]. وكما هو واضح في الشكل رقم (5)، يتكون الجهاز من منضدة زجاجية كبيرة مستطيلة الشكل، مصمم في منتصفها ما يشبه الطريق، وفي أحد جانبي هذا الطريق يوجد ما يشبه رقعة الشطرنج، ومثبت أسفل الزجاج مباشرة، وعلى

---

(19) Depth Perception
(20) Visual Cliff

الجانب الأخر من الطريق -وهو جانب الهوة- تبعد رقعة الشطرنج عن الزجاج عدة أقدام.

وعند وضع الطفل على هذه المنضدة، هناك أمران: إذا لم يكن لديه القدرة على إدراك العمق، فإنه سوف يحبو على أي من جانبي الطريق المرسوم؛ أما إذا استطاع الطفل تكوين حكماً عن العمق، فإنه سوف يتردد في الحبو على الجانب الوعر (الهوة) من الطريق. فمن وجهة نظر الطفل، فإن الجانب الوعر من الطريق سيبدو وكأنه مكان عميق، إذا اقترب منه الطفل سوف يسقط فيه، لذلك سوف يبتعد عنه بالضرورة.

وقد تكونت عينة الدراسة من أطفال تتراوح أعمارهم بين ستة أشهر وأكبر قليلاً، حتى يتمكن الباحثان من إجراء الدراسة باستخدام الجهاز المعد لها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال لم يقوموا بالحبو على الجانب الذي يبدو منحدراً، في حين قاموا بالحبو علي الجانب الآخر؛ وبمعنى آخر، تبين للباحثين أن الطفل البالغ من العمر ستة أشهر، لديه القدرة على إدراك العمق.

ولكن ماذا عن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ستة أشهر؟

إن جهاز الهوة البصرية المستخدم في الدراسة السابقة، لا يمكن أن يمدنا بإجابات في هذا الشأن؛ ذلك لأن الطفل الذي يمكن أن نطبق عليه الدراسة باستخدام هذا الجهاز يجب أن يكون قادراً على الحبو، حتى يتمكن الباحث من التأكد من قدرته على إدراك العمق.

شكل رقم (5)

جهاز الهوة البصرية



وقد أشارت نتائج بعض الدراسات التجريبية، ومنها دراسة "كامبوس وزملاءه" (Campos, Langer, & Krowitz, 1970)، إلى أن هناك إدراك للعمق لدى الأطفال البالغين من العمر شهرين. وقد استخدم في هذه الدراسة جهاز الهوة البصرية، مع إدخال تعديلات في إجراءاتها، حيث تم توصيل جسم الطفل بجهاز يرصد سرعة دقات القلب، وتم إنزال الطفل ببطيء على الجانب الذي يبدو

آمناً، وإنزاله مرة أخرى على الجانب الذي يبدو منحدراً، وتم رصد سرعة دقات القلب في الحالتين.

وقد لاحظ الباحثون أن سرعة دقات قلب الطفل تزيد قليلاً عند إنزاله إلى الجزء الذي يبدو منحدراً، في حين لا تحدث تغيرات ملموسة في سرعة دقات القلب عند إنزاله على الجانب الآخر. وقد أرجع الباحثون الاختلاف في الاستجابة إلى إدراك الطفل للعمق. وقد صدقت هذه الملاحظة على الأطفال في عمر شهرين أو أكبر، في حين لم يتم تسجيل وجود أية اختلافات في سرعة دقات القلب لدى الأطفال الأصغر سناً.

ومن الإجراءات البحثية الأخرى، التي تستخدم في دراسة إدراك العمق لدى صغار الأطفال،ملاحظة الكيفية التي يستجيب بها الأطفال للأشياء التي تقترب منهم كما لو كانت ستصطدم بهم. فإذا كان لدى الطفل القدرة على إدراك العمق، فإنه سوف يرتجف، أو يتحرك مبتعداً، أو قد يرمش بعينيه، عندما يقترب منه ذلك الجسم الذي يبدو وكأنه سيصطدم به. وحقيقة الأمر، لاحظ كثير من الباحثين ذلك، وأكدوا على أن سلوك الإحجام الذي يظهره الأطفال في مثل تلك المواقف لا يظهر إلا في عمر شهرين، وهو دليل على أن إدراك العمق لا يظهر إلا في هذه السن، (Bornstein, 1984).

ثبات الشكل:

يعد ثبات الشكل في غاية الأهمية -أيضاً- بالنسبة للطفل. فهو يدرك أن الزجاجة ستظل نفس الزجاجة بعد إدخال تعديلات في وضعها، حيث يحتفظ في ذهنه بشكلها الأساسي. وتشير الدراسات

في هذا الشأن، إلى أن ثبات الشكل يظهر بصورة أساسية، في عمـر شهرين أو ثلاثـة أشـهر، (Cook & Birch, 1984; Bower, 1966).

ومن المفارقات الغريبة المتعلقة بنمو الإدراك لدى الأطفـال في الأعمار اللاحقة، تتمثل في قدرة الطفل على محو ما تعلمه فيمـا يتعلق بثبات الشكل، عندما يبدأ في تعلم القـراءة والحسـاب. ففـي السنوات الأربع أو الخمس الأولى من حياة الطفل، تكـون القـاعدة الأساسية هي أن الشيء يظل نفسه مهما اختلف وضعه (أي مقلوبـاً، أو مائلاً، ... الخ)، ولكن عندما يبدأ في تعلم القـراءة والحسـاب، يجب أن يتم تعديل تلك القاعدة. فمثلاً، عند تعلـم حـروف اللغـة الإنجليزية نجد أن حرفـي ال b و ال d يـأخذان نفـس الشـكل ويختلفان في الاتجاه، وكذلك حرفي ال p و ال q، ومن ثم فإن على الطفل ألا يتجاهل تلك الأوضاع، بل عليه أن ينتبـه إلـى حركـة ودائرية الحرف في المكان.

ويمكن القول أن هناك الكثير والكثير الذي يمكن أن يتعلمـه الطفل كي يستطيع أن يقرأ، أكثر من مجرد تجاهل ثبات الشكل فـي بعض الحالات. فنحن نعلم يقيناً أن أطفال الخامسـة مـن العمـر يعانون من صعوبات في التمييز بين الصـور المرئيـة للأشـكال، ومزيد من الصعوبات في تعلم القراءة، (Casey, 1986).

مفهوم الشيء[21]:

مع التقدم في النمو، تمتد الأشكال المتعددة للثبات لتشمل فهماً أوسع لثبات الأشياء، والذي يتضمن تلك الأشياء التي لا تكون في نطاق البصر. ويطلق على هذا الفهم مصطلح "مفهوم الشيء". ومن مظاهر "مفهوم الشيء" أن يفهم الطفل الرضيع أن الأشياء ستظل موجودة حتى وإن لم يتمكن من رؤيتها في وقتٍ ما. وعلى سبيل المثال، إذا خرجت الأم من الحجرة التي يوجد بها الطفل، فإنها ستظل موجودة. وعادة ما يشار إلى هذا النوع من الفهم بأنه فهم لدوام (أو استمرار) الشيء[22]. ويتمثل المظهر الأخر لمفهوم الشيء، في أن الأشياء تحتفظ بهويتها[23] الفريدة مهما اختلفت المواقف. فالأم في نظر الطفل هي نفس الأم في أي وقت أو في أي موقف، وزجاجة الرضاعة التي يراك الطفل ممسكاً بها، هي نفس زجاجة الرضاعة التي كنت ممسكاً بها بالأمس، وهكذا. ويطلق علي المظهر الأخير من مظاهر مفهوم الشيء مصطلح "هوية الشيء"[24]. ويبدو أن المظهرين الذي سبق الإشارة إليهما ينموان خلال العام الأول أو الثاني من حياة الطفل.

دوام (أو استمرار) الشيء:

يُعد "جان بياجيه" Jean Piaget أول من قام بوصف مفهوم دوام الشيء. فوفقاً لملاحظاته –والتي قام العديد من الباحثين فيما

(21) The Object Concept
(22) Permanence Object
(23) Identity
(24) Object Identity

بعد بالتحقق من صدقها- ينشأ فهم الطفل لدوام الشيء وفق سلسلة من الخطوات أو المراحل. ويذهب "بياجيه" إلى أن العالم البصري للطفل، يتكون -في أول شهرين من حياة الطفل- من مجموعة من الصور البصرية السريعة،التي لا ثبات لها. والحال يكون عندئذ كما لو كان الطفل راكبا لقطاراً، ويشاهد الدنيا تمر من أمامه. فهو يتلبع المثير ببصره إلى أن يخرج من مجال رؤيته، فيتوقف عندئذ عن البحث عنه، (جون كونجر، وآخرون: 1996،ص ص 150-151).

وتظهر أول علامات نمو مفهوم دوام الشيء لدى الطفل، في حوالي الشهر الثاني من عمره. افترض أنك قد عرضت لعبة على الطفل في هذا السن، وبعد أن تأكدت من أنه قد شاهدها، قمت بوضع حاجزاً أمام اللعبة وأخفيتها. وعندما تزيل الحاجز، سيظهر الطفل ما يشير إلى دهشته، ويشير ذلك إلى أن لسان حال الطفل يقول: أنا أعرف أن شيئاً ما كان يجب أن يكون موجوداً هناك، (Piaget, 1954; Gratch, 1979). فبلغة "بياجيه" يبدو أن لدى الطفل مخطط أو توقع أولي لدوام الأشياء، ورغم ذلك فإنه في هذه السن لا تظهر لديه أية علامة تدل على البحث عن اللعبة، إذا ما ألقاها بعيداً عن حدود رؤيته، أو اختفت تحت البطانية، أو وراء حاجز (يمكن أن ترى ذلك في الشكل رقم 6).

شكل رقم (6)

تجربة دوام الأشياء بالنسبة للطفل الصغير





أما بالنسبة للأطفال في الشهر السادس أو الثامن، فإنهم يبحثون عن اللعب التي تسقط منهم بجوار المقعد الذي يجلسون عليه، وقد يبكون من أجل مساعدتهم للحصول على اللعبة مرة

أخرى. وسوف يحاولون الحصول على الأشياء التي يتم إخفاؤها جزئياً. فإذا قمت على سبيل المثال بتغطية جزء من لعبة مفضلة لدى الطفل بقطعة من القماش، فإنه سوف يصل إلى اللعبة. وهذا يعني ضمنا أن الطفل قد تعرف أو أدرك -بمعنى أو بأخر- أن الشيء في كليته موجود، حتى ولم يره، أو رأى بعضاً منه. وفي حالة تغطية اللعبة بشكل كلي، فسوف يتوقف الطفل عن النظر إلى القماش الذي تختفي تحته اللعبة، ولن يسعى إلى البحث عنها، حتى وإن شاهدك وأنت تضع القماش فوقها.

ويتغير الوضع السابق مرة أخرى في المرحلة العمرية من ثمانية إلى اثنتا عشر شهراً. فطفل هذه المرحلة، سوف يصل إلى أو يبحث عن اللعبة الذي تم إخفاؤها تماما بواسطة قطعة قماش أو بحاجز ما (Dunst, Brooks, & Doxsey, 1982). ويظهر خلال العام الثاني من حياة الطفل العديد من التطورات لمفهوم دوام الشيء، ولكن يبدو أن الطفل في عامه الأول، يكون قد تمكن بشكل أولي من حقيقة أساسية ألا وهي؛ أن الأشياء تستمر في الوجود حتى وإن كانت خارج نطاق الرؤية.

هوية الشيء:

على النقيض من المفهوم السابق، يبدو أن مفهوم هوية الشيء لا يشكل جزءا من فهم الطفل -حتى في أبسط صوره- إلى أن يصل عمره خمسة أشهر. ومن مداخل دراسة هذا المفهوم، ما قام بتطويره "باور" Bower (1975)، حيث يتم كسر مبدأ هوية الشيء، وملاحظة إذا ما كان سيظهر على الطفل علامات الدهشة أم لا. فقد

استخدم "باور" عددا من المرايا، لكي يعطي للطفل انطباعاً بأن هناك أكثر من أم تجلس أمامه. وأشارت نتائج هذه التجربة إلى أن الأطفال أقل من خمسة أشهر لا تظهر عليهم أية علامات للدهشة، والحقيقة أنهم بدوا وكأنهم يرون فكرة الأم المتعددة بشيء من البهجة والسرور. أما بالنسبة للأطفال الأكبر من خمسة أشهر، فقد اظهروا انزعاجاً شديداً من صورة الأم المتعددة، وكأنهم أدركوا أنه ينبغي أن يكون هناك أماً واحدةً (وليس أمهات متعددات)، مما يشير إلى نمو مفهوم هوية الشيء في هذه المرحلة.

ونود أن نشير هنا إلى أننا قد ناقشنا مفهوم ثبات الشيء، ومفهوم الشيء ببعض من التفصيل، نظراً لأنهما يمثلان حلقة الاتصال أو الجسر بين الإدراك وبين النمو المعرفي المبكر، ولصلتهما -أيضاً- الواضحة بظهور علامات الارتباط العاطفي بين الطفل ومن يقوم على رعايته. فعلى وجه الخصوص، يجب أن يتوافر لدى الطفل نوع ما دوام الشيء، قبل أن يمكنه إظهار سلوك التعلق بشخص ما. فربما تكون قدرة الأم أو الأب على تهدئة الطفل الذي في عمر أقل من ستة أشهر أكثر، مقارنة بأي شخص أخر مألوف لديه، وربما يبتسم الطفل لأمه وأبيه أكثر من الغرباء. ولكن، نود أن نؤكد على حقيقة أن الطفل لن يتمكن من التعلق العاطفي الكامل بشخص بعينه، قبيل الشهر الخامس أو السادس، وهو الوقت الذي يبدأ فيه الطفل فهم أن الأم تستمر في الوجود، حتى ولو اختفت عن ناظريه.

(2) نمو السمع[25]:

حدة السمع[26]:

من الملاحظ أن جهاز السمع يكون مكتملاً عند الولادة، وبالشكل الكافي للقيام بوظيفته. ومع ذلك، فإن المواليد الجدد قد تكون قدرتهم على السمع ضعيفة نسبياً خلال الأيام الأولى من الحياة، بسبب وجود المخاط في الأذن الوسطى، أو انسداد القناة السمعية الخارجية، (جون كونجر، وأخرون: مرجع سابق، ص 130). وعلى الرغم من أن قدرة الطفل على السمع تستمر في التحسن، حتى تصل إلى أقصاها عند البلوغ، فإن حالة حدة السمع لدى الأطفال حديثي الولادة تكون أفضل بكثير من حالة حدة الإبصار في تلك المرحلة.

وتشير نتائج البحوث إلى أنه في النطاق العام لطبقة الصوت وشدته، يسمع الأطفال حديثو الولادة ما يسمعه البالغين، وذلك على الرغم من أن البالغين لديهم قدرات أفضل على سماع الأصوات الهادئة ذات الطبقة المنخفضة، (Olsho, 1985).

تحديد مواقع الأشياء[27]:

---

(25) Auditory Development
(26) Auditory Acuity
(27) Detecting Locations

يعد تحديد موقع الصوت من المهارات السمعية الأساسية، والتي تتحسن مع التقدم في العمر. فيمكنك أن تخبرنا عن مكان الصوت القادم إليك، ذلك لأن أذنيك –في الحقيقة– منفصلتين، فيصل الصوت إلى إحداهما وهي الأقرب إلى الصوت أولاً –وهذا ما يجعلنا نحدد من أي اتجاه يصلنا الصوت– ثم ينتقل إلى الأخرى. أما إذا وصل الصوت من مصدر على بعدٍ متساوٍ من الأذنين، فإنه سيصل إليهما في نفس الوقت. ونحن نعلم أن الطفل حديث الولادة يتمتع بقدرة أولية للحكم على الوجهة التي ينطلق منها الصوت؛ لأنه سوف يدير رأسه نحو مصدر الصوت. وتتحسن هذه القدرة (أو المهارة) بصورة سريعة، حتى إنه قبيل الشهر السادس، يجيد معظم الأطفال الحكم على مصادر الأصوات، (Bower, 1977a).

إلى أي شيء ينصت الأطفال:

كما كان الحال في دراستنا لنمو حاسة البصر، يتعين علينا لكي نفهم نمو حاسة السمع لدى الطفل، أن نتخطى حدة الصوت، ونتساءل عن مظاهر الأصوات التي يبدو أن الطفل يعيرها انتباهه، ونتساءل أيضاً عن قدرته على تمييز الأصوات.

تشير نتائج البحوث إلى أن الأطفال صغار السن قادرين على تمييز أدق التفاصيل الصوتية. فالطفل في سن شهر يمكنه التمييز بين الحروف التي تتشابه في مخارجها مثل حرفي الـ B,P أو الـ D,T، (Trehub & Rabinovitch, 1972). ومن الغريب أن الطفل حتى الشهر السادس يستجيب للصوت الواحد بنفس الطريقة سواء

أكان مصدر هذا الصوت ذكراً أم أنثى، طفلاً أم راشـــداً، (Kuhl. 1983).

والأكثر غرابة، تلك الشواهد التي تشـــير إلـــى أن الأطفـــال يعيرون انتباههم إلى أنماط صوتية معينة منذ البداية. ففـــي دراســـة لكل من "ديكاسبر وسبينس" DeCasper & Spence (1986)، كـــان هناك سيدات حوامل، يقرأن بشكل منتظم، قصص أطفـــال محـــددة وبصوت مرتفع، على مدار الأسابيع الستة الأخيرة من الحمل. وقـــد تم تسجيل صوتي لهذه القصص بصـــوت الأمـــهات. وبعـــد ولادة الأطفال، قام الباحثان بإعادة تشغيل التسجيل الصوتي، على مســـمع من الأطفال. وتشير نتائج الدراسة إلى تفضيل الأطفال علـــى نحـــو واضح، للأصوات التي تحمل القصص التي ســـمعوها وهـــم فـــي أرحام أمهاتهم، مقارنة بقصصٍ لم يسمعوها من قبل. ولـــم توضـــح الدراسة تلك النتيجة المدهشة فقط، بل أظهرت أيضـــاً أن الجـــهاز السمعي للطفل يكون كامل النمو في الأسابيع القليلـــة التـــي تســـبق الولادة، حيث يمكن للطفل أن يصغي وأن يميز الأصـــوات وهـــو داخل الرحم.

(3) نمو حاستي الشم والتذوق[28]:

على الرغم من القصور في الدراسات التي تناولت حاســـتي الشم والتذوق، فإن لدينا القليل من المعارف الأساسية عـــن هـــاتين الحاستين، ومن هذه المعارف أن الشواهد تشير إلى ارتباط هـــاتين الحاستين لدى البالغين. فإذا لم يستطع أي فرد الشم لسبب أو لآخـــر،

---

(28) Smell & Taste

كالإصابة بنزلة برد مثلاً، فإن حساسية التذوق تنخفض لديه بشكل ملحوظ. وقد ثبت علمياً أن اللسان يحتوي على نتوءات تمكنه من تذوق النكهات الأساسية وهي: الحلاوة، والمرارة، والحموضة، والملوحة. أما الغشاء المخاطي المبطن للأنف، فهو المسؤل عن شم الروائح المختلفة بشكل غير محدود تقريباً.

دعنا الآن نحاول الاقتراب من نتائج بعض الدراسات القليلة التي تناولت حاستي التذوق والشم. فبالنسبة للتذوق، يبدو أن الأطفال حديثي الولادة يستجيبون استجابات مختلفة للنكهات الأربع الأساسية السابق ذكرها، (Crook, 1987). وقد ظهر ذلك بوضوح من خلال مجموعة من الدراسات، حيث تم تصوير مجموعة من الأطفال حديثي الولادة لم يسبق تناول أي طعام (باستثناء الرضاعة الطبيعية) قبل وبعد وضع قليل من الماء المضاف إليه إحدى النكهات الأساسية في فمهم. وبهذا تمكن الباحثون من تحديد الاستجابات المختلفة للأطفال كلما تغيرت النكهة. وكما هو موضح في الشكل رقم (7) استجاب الأطفال للسائل ذو المذاق الحلو بوجه مسترخٍ به تعبير يبدو كالابتسام، واستجابوا للسائل ذو المذاق الحمضي بضم الشفاه، في حين استجابوا للسائل المر بتعبير ينم عن الامتعاض والاشمئزاز. وبذلك تتضح حقيقة أن الطفل حديث الولادة يمكنه التمييز بين النكهات المختلفة، (Steiner, 1979; Ganchrow, Steiner & Daher, 1983).

شكل رقم (7)

استجابات الأطفال للمذاقات المختلفة



أما عن حاسة الشم، فقد ثبت أن الطفل الذي يبلغ من العمر أسبوعاً، يمكنه أن يميز بين رائحة أمه ورائحة غيرها من النساء. ورغم ذلك فإن النتيجة السابقة لا تبدو صحيحة إلا مع أولائك الأطفال الذين يرضعون رضاعة طبيعية من أمهاتهم، (Macfarlane, 1975; Cernoch & Porter, 1985). وفي هذا الصدد لا يوجد دليل حتى الآن على أن الطفل يمكنه تمييز أبيه عن طريق الرائحة.

(4) حاسة اللمس(29):

إذا رجعت إلى خبرتك الشخصية في التعامل مع طفل حديث الولادة، يمكنك ملاحظة أن لدى الطفل درجة ما من حساسية اللمس. فلمس خده –مثلاً– يستدعي لديه رد فعل منعكس يتمثل في تحويل فمه نحو جهة اللمس، ويبدأ فوراً في سلوك المص. وعند لمس باطن قدمه، فإن ذلك يستدعي رد فعل منعكس يتمثل في جذب ساقه. ويبدو أن الطفل حديث الولادة لديه حساسية خاصة للمس الفم، والخد، واليدين، وباطن القدم، والبطن، وتكون حساسيته قليلة بالنسبة لباقي أجزاء جسمه.

وقد تصبح حاسة اللمس أكثر تبلوراً في السنوات المبكرة من حياة الطفل، بحيث يكون قادراً على تمييز الفرق بين اللمسات المختلفة، والاستجابة لها وفقاً لمكان الاستثارة. غير أن هذا مجرد افتراض لم يقم عليه الدليل بعد، وذلك لندرة الأبحاث التي تناولت الإدراك الحسي الخاص باللمس، مقارنة بالدراسات التي تناولت الحواس الأخرى، (Reisman, 1987).

---

(29) Touch

ثالثاً: تكامل المعلومات عن طريق عدة حواس:

تحدثنا فيما سبق عن كل حاسة من الحواس بشكل منفصل، وتتبعنا نمو كل مجموعة من مهارات الإدراك الحسي على حدة. أما الآن فسنحاول مناقشة فكرة جديرة بالاهتمام.

إذا فكرنا في الطريقة التي يتم بها استقبال واستخدام الإدراكات الحسية، سرعان ما ندرك أننا نادراً ما نحصل على المعلومة الواحدة من حاسة واحدة. فلدينا بشكل طبيعي القدرة على المزاوجة (أو الدمج) بين كل من الصوت والصورة (أي بين ما نسمعه وما نراه)، أو بين اللمس والرؤية، أو بشكل أكثر تعقيداً بين اللمس والرؤية والشم والسمع معاً. ويمكن للراشدين التنسيق بين هذه المعلومات بطرق غاية في التعقيد.

والأمثلة علي ما سبق كثيرة، فإذا رأيت شيئاً ما ولم تقم بلمسه، فإنك عادة تستطيع أن تميزه وأنت معصوب العينين من بين أشياء أخرى، اعتماداً على توقعك لملمسه (أي أنك تعرف أنه يجب أن يكون ملمسه على نحوٍ معين على أساس ما رأيته). وإذا رأيت شخصاً ما يقرع على دفٍ بإيقاعٍ معين، فإنك تتوقع أن تسمع نفس الإيقاع. ومن المثير للدهشة، أن الأطفال الصغار (في عامهم الأول) يمكنهم القيام بعملية التكامل بين الاحساسات بنفس هذه الطريقة، مما يلفت الانتباه إلى وجود أنماط أساسية يتم عن طريقها

الحصول على المعلومات عن طريق الحواس المتعددة، ويدفع –في نفس الوقت– إلى مزيدٍ من البحث عن هذه الأنماط.

وفي إطار مجموعة من الدراسات الطريفة، أوضحت "سبيلك" (Spelke & Owsley, 1979) أن الطفل البالغ من العمر أربعة أشهر يستطيع الربط بين إيقاع الصوت الذي يسمعه والصورة المتحركة التي يراها. ففي إحدى التجارب، قامت الباحثة بعرض فلمين في نفس الوقت، على مجموعة من الأطفال حديثي الولادة، يعرض أحد الفلمين دمية على شكل حيوان "الكنجارو" تقوم بالقفز وفق إيقاع معين، ويعرض الفيلم الأخر دمية على شكل "حمار" يقفز أيضاً، ولكن بإيقاع أسرع. كما تم وضع مكبر للصوت بين شاشتي العرض، يصدر منه إيقاع يتناسب مع حركة الدمية التي على شكل "حمار". وخلال فترة العرض تم حساب الفترة الزمنية التي يقضيها الأطفال في المشاهدة (أو الانتباه) لأحد الفلمين. وتوصلت نتائج تلك التجربة إلى أن الأطفال قد قضوا وقتاً أطول في مشاهدة الفيلم الذي يعرض حركة الدمية التي على شكل "حمار" تلك الحركة التي تتناسب مع الإيقاع الصادر من مكبر الصوت، وهي نتيجة جديرة بالاهتمام.

أما عن الربط بين المعلومات المستمدة من حاستي اللمس والرؤية معاً، يبدو أنه يتم في مرحلة نمائية متأخرة نسبياً، (Spelke, 1987; Brown & Gottfried, 1986). فعند الشهر الرابع أو الخامس يستطيع الطفل الوصول إلى الأشياء التي يصدر منها صوتاً وتقع في نطاق رؤيته، على عكس ما كان يحدث في

الأيام الأولى من حياته، حيث كان ينظر فقط إلى الأشياء التي تصدر صوتاً.

وهناك مثال طريف عن قدرة الأطفال على استخدام (أو الاستفادة من) معلومات مستمدة من حاسة معينة، كمعلومات بديلة عن تلك المستمدة من حاسة أخرى. هذا المثال يتضح من عدة دراسات عن الأطفال العميان، قام بها "بوير" Bower (Bower, 1977b)، والتي زود فيها الأطفال العميان بأجهزة خاصة للموجات فوق الصوتية، وإليك تفاصيل هذه الدراسات، التي سنسميها "الأطفال العميان يروا بآذانهم".

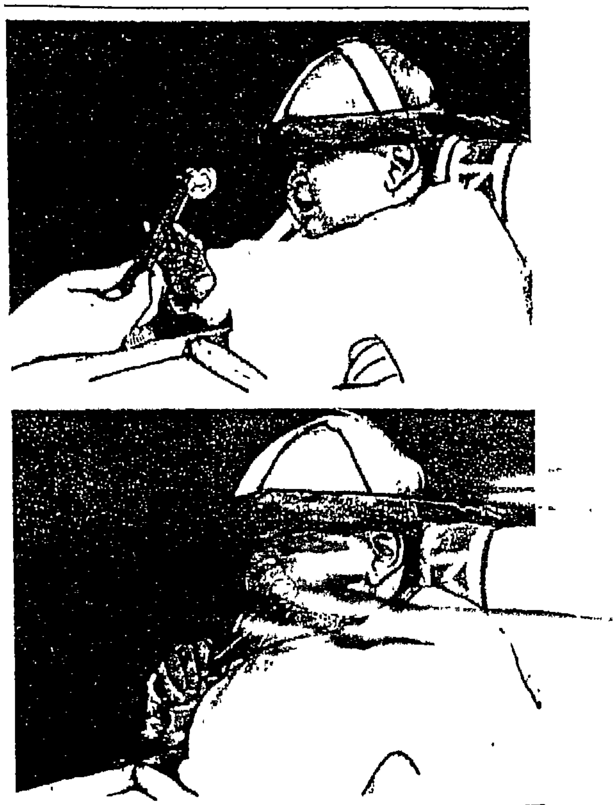
الأطفال العميان يروا بآذانهم:

لقد تم تزويد الأطفال العميان بجهازٍ خاص يعتمد تشغيله على الموجات فوق الصوتية، والذي يسمح لهم برؤية العالم من حولهم (انظر الشكل رقم 8). ويعمل هذا الجهاز بطريقة تشبه الطريقة التي يعتمد عليها "الوطواط" في تحديد مواقع الأشياء من حوله باستخدام صدى الصوت، حيث يقوم الجهاز بإرسال موجات صوتية متتابعة عالية التردد، والتي ترتد بدورها من الدمي، والحوائط، والأشخاص المحيطين بالطفل الصغير. ويتم استقبال الموجات المرتدة من الأشياء بواسطة سماعتين مثبتتين على رأس الطفل، حيث ينتقل الصوت إلى أذن الطفل عن طريق مكبر للصوت. ويستمد الطفل المعلومات عن الأشياء المحيطة، من خلال طبيعة الصوت المنعكس من هذه الأشياء. فطبقة الصوت –على سبيل المثال– تخبر الطفل بالمسافة التي تفصله عن الجسم المرتد منه

الصوت. فالطبقة المنخفضة تكون مؤشرا على قرب الشـــيء، أمـــا الطبقة المرتفعة فهي مؤشر على بعد الشيء. وكذلك، فـــإن درجـــة وضوح الصوت تعد مؤشرا على تركيبة أو بنية سطح الشيء؛ فتدل الأصوات الواضحة على صلابة السطح، أما الأصوات المشوشـــة فتدل على الأسطح الرخوة أو اللينة. وبالنسبة لموقع الأشياء، يـــدل موقع الصوت يمينا أو يسارا على موقع الشيء في الفراغ، حيـــث تستقبل أذن الطفل إشارات في أوقات مختلفـــة، فيصـــل الصـــوت المرتد من الأشياء التي في جهة اليمين إلى الأذن اليمنى، أسرع من الأذن اليسرى، والعكس صحيح.

شكل رقم (8)

الأطفال العميان يرون بآذانهم



إن جميع الدراسات الأولية السابق الإشارة إليها، في صدد حديثنا عن ترابط المعلومات المستمدة من إحساسات متعددة (والتي أعتقد أنها تثير الدهشة)، تثير عدداً من القضايا النظرية الهامة. فقد رأى "بياجيه" Piaget -بصفة خاصة- أن مثل هذا التكامل بين المصادر الحسية لا يمكن أن يتم بمثل هذه البساطة في الشهور القليلة الأولى من حياة الطفل، حيث تنمو معرفة الطفل عن العالم من خلال كل حاسة على حدة، ثم يبدأ فيما بعد، في الربط بينها في مخططات أكثر تنظيماً. أما أبحاث "سبيلك" Spelke، والأبحاث التي على غرارها، تشير إلى أن الوضع ليس كما يراه "بياجيه"، (Gibson & Spelke, 1983).

رابعاً: الخصائص الأساسية لنمو الإدراك الحسي (وجهة نظر أخرى):

قبل أن نتحدث عن الفروق الفردية، دعنا نتوقف برهة، لنعود إلى الاتجاهات الأربع الأساسية لنمو الإدراك الحسي، والتي تعرضنا لها في بداية هذا الفصل، لننظر في البراهين التي لدينا، والتي تتعلق بكل اتجاه على حدة.

(1) يتحسن النشاط العمدي مع التقدم في العمر:

على الرغم من أن الطفل حديث الولادة لديه نمط وقواعد معينة، يستطيع من خلالها القيام بعملية الإدراك الحسي، فإن

التحول الذي يحدث في عمر شهرين، يبدو أنه يتضمن تحول كيفي إلى الدخول في مرحلة أخرى، يستكشف فيها الطفل العالم المحيط به بصرياً بالاشتراك مع الحواس الأخرى، بطريقة أكثر تنظيماً. ومع ذلك، فإن هذا التحول لا يتم بشكل كامل في عمر الشهرين. فعلى سبيل المثال، قام "فاندينبرج" Vandenberg (1984) بإجراء تجربة، قدم فيها مجموعة من الدمي إلى مجموعة من الأطفال، تراوحت أعمارهم بين أربعة إلى اثنتا عشر شهراً كي يلعبوا بها، والتي تضمنت العديد من الدمي الجذابة الجديدة بالنسبة لهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الأصغر سناً، قد تركز انتباههم في دمية واحدة، وقاموا باللعب بهذه الدمية معظم الوقت المخصص للجلسة. أما الأطفال الأكبر سناً، فقد قاموا أولاً بالنظر إلى الدمي واستكشافها جميعاً، ثم عادوا مرة أخرى إلى إحدى الدمي، التي يبدو أنها لاقت اهتماماً خاصاً، وشرعوا في اللعب بها (نشير هنا إلى أن الدمية التي حازت الإعجاب قد اختلفت من طفل إلى أخر). وهكذا نرى، أنه كلما تقدم الطفل في العمر، فإنه يقوم باستكشاف المثيرات بشكلٍ أكثر تنظيماً وأكثر عمدية.

(2) يتحسن وعي الطفل بالمعنى مع التقدم في العمر:

منذ اليوم الأول من حياة الطفل، يبدو أنه لا يعير انتباهه فقط إلى الخصائص الفيزيقية الظاهرة في المثير، ولكنه يعير انتباهه أيضاً إلى الخصائص أو المعلومات الضمنية التي يتضمنها ذلك

المثير، (Pick, 1986). وعلي الرغم من أنه يبدو أن هذه القدرة تظهر مبكراً جداً لدى الطفل، فإنها تتحسن بوضوح خلال فترة الرضاعة. فخلال الفترة من الشهر السادس إلى الشهر الثاني عشر، يستطيع الطفل الربط بين الصوت وبين الأنماط المرئية. كما يمكنه إدراك الأشياء بصرياً، تلك التي قد لمسها فقط من قبل. ويمكنه أيضاً إدراك الألحان الموسيقية، وغيرها من الأنماط الصوتية. وبدخول الطفل عامه الثاني، سيستمر بالطبع في إظهار نمواً ملحوظاً في هذا المجال، والذي يتمثل في اسكتشافات أكثر دقة، أو أكثر تعقيداً، أو أكثر تنسيقاً للمعان والاحتمالات.

(3) تتحسن درجة التمايز مع تقدم الطفل في العمر:

ينتبه الطفل حديث الولادة إلى عدد قليل فقط من الأبعاد، مثل حركة أو حدود الأشياء. أما الطفل الأكبر سناً، فإنه ينتبه إلى عدد أكبر من الخصائص، والتي تتضمن تركيبة الشيء، ولونه، وشكله، ... وغيرها. وتصبح قدرة الطفل على تمييز مثل هذه الخصائص أكثر دقة في مرحلة ما قبل المدرسة والسنوات التي تليها.

(4) تتحسن قدرة الطفل على تجاهل الأشياء غير المرتبطة مع التقدم في العمر:

مع تقدم الطفل في العمر، يمكنه تدريجياً تركيز انتباهه في المثيرات المرتبطة بالموقف، وتجاهل المثيرات غير المرتبطة. ففي

دراسة قام بها كل من "هيجـــنز وتــيرنر" Higgins & Turnure (1984)، علي عينة من الأطفال مقسمين إلى ثـــلاث مجموعـــات، مجموعة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة[30]، ومجموعـــــة مـــن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، ومجموعـــة مــن تلاميـــذ الصـــف السادس. حيث قدم للأطفال نوعين من مهام التعلم، أحدهما صعـــب والأخر سهل. وقد صاحب تقديم المهام خلفية موســـيقية، مرتفعـــة ومنخفضة في مستوى الصوت. وأشارت نتائج الدراســـة إلـــى أن أطفال الحضانة كانوا أكثر تشتتاً وانشـــغالاً بصـــوت الموســيقى، مقارنةً بالأطفال الأكبر سناً. وقد كان أداء أطفال الصـــف الســادس أفضل في مصاحبة الموسيقى، وكأن القوة المشتتة قد دفعت بهم إلى تركيز الانتباه بشكلٍ كامل في المهمة.

وتعليقاً علي كل ما سبق، يمكن القول أن البحوث التي تمـــت في مجال نمو الإدراك في السنوات المبكرة من حياة الطفـــل، قـــد أثارت العديد من الأسئلة التي تتعلق بسلسة من معتقداتنا السابقة عن القدرات التي يتمتع بها الطفل حديث الولادة. فعلـــى الرغـــم مـــن قدراتهم المحدودة، يبدو أنهم يتلمسون طريقهم إلى العـــالم المحيـــط بهم، ويستجيبون له بطريقة تحمل الكثير من التنظيم والتعقيد، أكـــثر بكثير مما كان يعتقده علماء النفس في السنوات العشرين الســـابقة. والحقيقة أن الطفل الصغير يستجيب إلى الأنمـــاط المختلفـــة مـــن المثيرات، ويستجيب أيضا إلى مـــا تحملـــه تلـــك المثـــيرات مـــن معلومات، ولا يتوقف فقط عند المدخلات الحسية السطحية. وهـــذا

---

(30) Preschoolers

يعني، أن الطفل حديث الولادة قادراً علي القيام بعمليات معرفية غاية في التعقيد، أكثر بكثير مما كنا نعرفه ونتوقعه.

خامساً: الفروق الفردية في الإدراك:

أساليب الإدراك[31]:

يتضح للقارئ –مما سبق– حقيقة أن الأطفال يتشابهون إلى حد كبير في الطريقة التي يدركون بها الأشياء. ومع ذلك، هناك حقيقة أخرى تشير إلى أن الناس (بما فيهم الأطفال الصغار) يختلفون فيما بينهم في الأسلوب الذي يختبرون به العالم من حولهم.

التروي في مقابل الاندفاع[32]:

واحد من الأبعاد الذي يتضح من خلاله الفروق الفردية في الإدراك، هو ببساطة السرعة أو العناية التي يختبر بها شخص ما الأشياء أو المواقف. ويطلق "كاجان" على هذا البعد مصطلح "السرعة المفهوماتية"[33]، (Kagan et al., 1964; Kagan, 1971). ويطلق على طرفي هذا البعد عادة مصطلحي "التروي" و"الاندفاع". ويوضح الشكل التخطيطي رقم (9) طبيعة هذا البعد.

---

(31) Perceptual Styles
(32) Reflection Versus Impulsivity
(33) Tempo Conceptual

شكل رقم (9)

طرفا بعد السرعة المفهوماتية

؟ ________________________ ؟

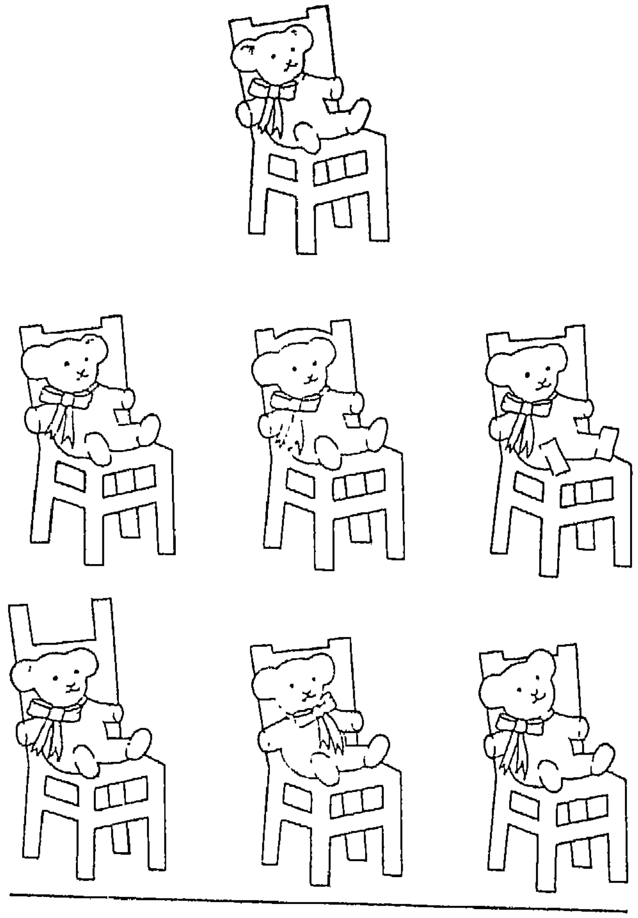
التروي	السرعة المفهوماتية	الاندفاع

ويمكن التدليل على وجود السرعة المفهوماتية لدى الأطفال الصغار. فالطفل البطيء في سرعته سوف يظل ينظر إلى أي شيء جديد فترة من الوقت، مع تركيز كل اهتمامه عليه. أما الطفل السريع، فسوف يتفحص الشيء، ويصبح في حالة استثارة، ثم ينظر بعيداً عنه، بعد فترة قصيرة من فحصه إياه.

ولقياس السرعة المفهوماتية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وما بعدها، تستخدم لعبة "مطابقة الصورة"، وفيها تستخدم مجموعة من الصور، بينها صورتان متطابقتان كما هو موضح في الشكل رقم (10)، وعلى الطفل أن يجد الصورة المطابقة للصورة العليا من بين الصور الست الموجودة أسفل الشكل. فالطفل المتروي سوف ينظر بعناية إلى كل الاحتمالات، قبل أن يقع اختياره على صورة معينة. ولا داعي للدهشة إذا وقع في القليل من الأخطاء. وعلى الجانب الأخر، فإن الطفل المندفع سوف ينظر بسرعة إلى الاحتمالات، ويختار الإجابة، التي غالباً ما تكون غير دقيقة. وبين هذا وذاك يوجد الكثير من الأفراد.

شكل رقم (10)

أحد بنود اختبار التروي/الاندفاع



وبعد، أرجو أن لا تقفز مباشـــرة إلـــي اســـتنتاج مـــؤداه "أن التروي دائما أفضل. فالكثير من المهام (وليس كل المهام) اليوميـــة لا يتطلب التعامل معها العناية والحظر والكثير من البحث والتـــأمل، فنظرة سريعة تكفي لاتخاذ القرار المناســـب. وســـنجد أن بعـــض

الأشخاص ذوي الأسلوب المتروي يستغرقون وقتا أطول بكثير مما تتطلبه المهامة كي يستجيبوا الاستجابة المناسبة، وقد تأتي الاستجابة بعد فوات الأوان. وبمعنى أخر، عندما تكون النظرة السريعة للموقف كافية، يكون الشخص المندفع أكثر فاعلية، أما في المواقف التي تتطلب النظر في التفاصيل، والقيام بالتمييز أو الحكم الدقيق، فإن أسلوب التروي يكون مساعدا ومفيدا.

الاعتماد والاستقلال عن المجال(34):

هناك تصنيف أخر لأساليب الإدراك تم اشتقاقه من الدراسات التي تمت على الراشدين، والتي قام بها "وتكين" Witkin ومساعدوه (1962). فقد لاحظ "وتكين" أن إدراك بعض الأشخاص يتأثر بشدة بالبيئة المحيطة بهم، في حين يكون تأثير البيئة على أشخاص أخرين قليل. وقد أطلق "وتكين" على الأفراد الذين يقومون بتجاهل الأشياء غير المرتبطة بالموقف، والموجودة في الخلفية الإدراكية، والقادرون على عزل المثيرات، والنظر مباشرة في المهام المطلوبة -أطلق عليهم- مصطلح "المستقلين عن المجال"، أما الأفراد الأكثر تأثرا بالسياق ، أو الذين يركزون انتباههم في الموقف ككل، فقد أطلق عليهم مصطلح "المعتمدين على المجال".

ويمكن قياس الاعتماد والاستقلال عن المجال عند الأطفال بواسطة اختبار يسمى "اختبار الأشكال المطمورة"(35)، وفيه يقدم للمفحوص شكلا بسيطا مثل الدائرة أو المثلث، وبعد ذلك يطلب منه

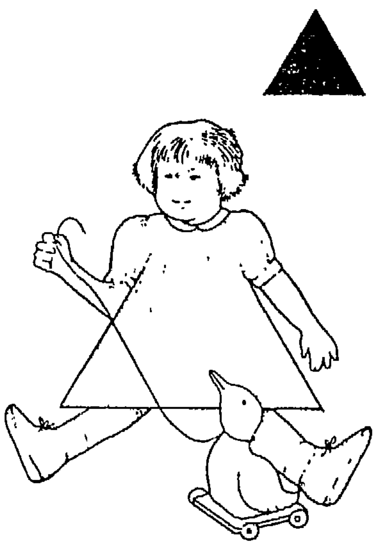
(34) Field Dependence and Independence
(35) Embedded Figures Test

أن يجد الشكل المطابق للشكل السابق في رسم معقد فـــي تركيبــه. ولكي يجد المفحوص الشكل المطلوب في الرسم المعقد، عليـــه أن يتجاهل المظاهر الأخري التي يتضمنها الرسم (المجـــال) ويركـز انتباهه فقط في الشكل المطلوب مجردا.

ويوضح الشكل رقم (11) أحد بنود اختبار الأشكال المطمورة للأطفال.

شكل رقم (11)

أحد بنود اختبار الأشكال المطمورة للأطفال



الشكل البسيط الموجود أعلى يمين الصورة يجب أن يكون موجودا في الرسم الموجود أسفل الشكل. كم تستغرق من الوقت لكي تجد الشكل البسيط؟

(المصدر: Coates, 1972)

الفصل الثالث
النمو الاجتماعي

مقدمة

التعلق وسلوك التعلق

عملية تعلق أحد الوالدين بالطفل

عملية تعلق الطفل بأحد الوالدين

التعلق بالأم والأب

تعلق الطفل بالأطفال الآخرين

التفاعلات الاجتماعية الإيجابية

التفاعلات الاجتماعية السلبية

الفصل الثالث
النمو الاجتماعي

مقدمة:

منذ عدة سنوات راقبت شابين – أثناء لقاء اجتماعي - وهما "إبراهيم" و"مايسة" وابنهما "أمجد" البالغ من العمر أربعة شهور، الذي استطاع ببساطة جذب انتباه الجميع كان يتلفت حوله، ويلقي بابتسامات سريعة هنا وهناك، ويرفس بقدميه، ويهز "شخشيخته"، وبكى مرة واحدة لفترة قصيرة. وكانت هذه السلوكيات البسيطة كافية لجعل جميع الكبار الموجودين في القاعة يحومون حوله، محاولين اقتناص ابتسامة منه. وكنت أنا أيضا فريسة لسحره، فعرضت عليه كل حيل اللعب مع الأطفال: رافعاً حاجبي مرة، ابتسم ابتسامات عريضة مرة أخرى، أناديه باسمه، أداعب خديه بلطف أو أدغدغ قدميه، أصدر أصواتا كقرقرة الدجاج. وكان جزاء أعمالي هذه كلها ابتسامة صغيرة جداً وفترة انتباه قصيرة من "أمجد".

غير أن "إبراهيم" و"مايسة" كانا أفضل من الجميع - بعد أربعة شهور من الممارسة – في ملاطفة "أمجد" الصغير والعبث معه والحصول على استجابات منه. فاستطاع أي منهما أن يحصل على ابتسامة منه في ثواني، وعندما كان يبكي استطاع أي منهما تهدئته بسهولة تامة، بعدما فشلنا جميعا في ذلك

وكان رد فعلي الفوري لهذا المشهد هو السرور من رؤية والدين محبين لطفلهما ويلاطفانه. غير أن التخصص العالمي بداخلي كان يراقب ما يحدث أيضا، وانتبهت إلى بعض العناصر الأخرى في هذا التفاعل. فأولا أن حتى الطفل ذي الشهور الأربعة – "أمجد" – ماهر جدا بالفعل في التفاعل الاجتماعي، وإذا لم يكن يستطيع القيام بأشياء عديدة، إلا إن ما يقوم به إنما ينجح في جذب الانتباه والرعاية. والأمر الثاني هو أن "أمجد" ووالديه قد نمى بينهم نوع من "التناغم" يقومون به بمهارة أكثر من القيام به مع أي طرف آخر، لقد تكيف كل منهم مع الآخر.

إن هذا المشهد الصغير يلفت نظرنا إلى مظهر من مظاهر النمو التي لم أتحدث عنه حتى الآن، وأعني به علاقة الطفل بالآخرين. وإذا كان مفهوم الذات عنصراً أساسيا في "شخصية" الطفل، إلا إن مفهوم الذات ونمط وشكل سلوك الطفل يبزغ من التفاعل الاجتماعي ويظهر فيه. وإذا كنا نسعى إلى الوصول إلى فهم شامل لطبيعة نمو الطفل، فعلينا وصف وفهم الطرق التي ينمو بها سلوك الطفل الاجتماعي ويتغير. أي كيف تتغير العلاقة الأولى مع الوالدين مع مرور الوقت؟ وما أثرها على الطفل الذي يلقى دعما من والديه وبينه وبينهما علاقة جيدة التكيف، مقارنة بأثرها على الطفل سيئ التكيف؟ وماذا عن الصداقة في الطفولة والمراهقة؟ هذه أسئلة حيوية، سوف أقوم بسبر أغوارها في هذا الفصل.

التعلق وسلوك التعلق:

تعريفات:

من المفاهيم الأساسية في دراسة العلاقات الاجتماعية مفهوم التعلق[1]، وهو مصطلح نجده بشكل خاص في الدراسات النظرية التي قام بها "جون بولبي" (John Bowlby, 1969, 1973, 1980)، و"ماري اينسورث" (Mary Ainsworth, 1972, 1982; Ainsworth et al., 1978). والتعلق - كما قال "بولبي" - صلة عاطفية هامة - "رابطة وجدانية" - بين شخصين. فالطفل أو الراشد المتعلق بشخص آخر، يعتبره "قاعدة أمان" يمكنه الانطلاق منها لاستكشاف العالم، ويعتبره مصدر راحة عند الإحباط أو التعرض للضغوط، كما أنه مصدر للتشجيع.

ونستطيع أن ندرك وجود تعلق عندما نلاحظ **سلوكيات التعلق**، مثلما نستدل على وجود الكفاءة المعرفية لدى الطفل عندما نلاحظ طريقته في حل المشكلات. وسلوكيات التعلق هى كل تلك السلوكيات التي تسمح للطفل أو الراشد بتحقيق القرب من شخص آخر متعلق به، والحفاظ على هذا القرب. وتشمل هذه السلوكيات: الابتسام، والاتصال عن طريق العين، ومناداة الشخص الآخر في الطرف الآخر من المكان، والتلامس، والصراخ. (لقد أظهر "أمجد" الكثير من هذه السلوكيات، أليس كذلك؟).

---

(1) Attachment

ومن المهم أن نوضح أنه ليس هناك ترابط من نوع "واحد-إلى احد" بين سلوكيات التعلق المختلفة التي يظهرها الطفل (أو الراشد) في مناسبة واحدة، وبين قوة التعلق الكامن وراء هذه السلوكيات. فالطفل الذي لديه تعلق قوي وآمن مع أحد الوالدين قد يلعب بسعادة في الغرفة نفسها مع هذا الوالد، ويلقي نظرة عليه أو يقوم باتصال سريع معه من حين إلى آخر. وفي مناسبة أخرى قد يظهر هذا الطفل نفسه مستويات أعلى من سلوكيات التعلق. فنمط سلوكيات التعلق هو الذي يخبرنا بشيء ما عن قوة أو نوعية التعلق، وليس تكرار السلوك.

ومن الملامح المفيدة لمفهوم التعلق هو أننا نستطيع تطبيق هذا المفهوم بشكل متساو على تعلق الوالد (المقصود بالوالد هنا الأب أو الأم) بالطفل وتعلق الطفل بالوالد. فلنبدأ بالنظر في كيفية قيام الوالد بتشكيل العلاقة بطفله.

عملية تعلق أحد الوالدين بالطفل:

يبدو أن هناك خطوتين أو جزأين في نمو تعلق أحد الوالدين بالطفل الرضيع. والرابطة الأساسية قد تتشكل في الساعات الأولى بعد الولادة، خاصة إذا كانت هناك فرصة لحدوث اتصال مباشر مع الطفل. أما العنصر الحاسم في تعلق الوالد فيتمثل في فرصة الانخراط في سلوكيات تعلق متبادلة مع الطفل.

الخطوة الأولى: الرابطة الأساسية:

إذا كنت تقرأ الصحف السيارة، فإنني على يقين من أنك قد لمحت مقالة أو أكثر تتحدث عن الأهمية البالغة للاتصال الفوري بين الأم وطفلها المولود توا. ويقوم هذا الاعتقاد - الذي أصبح سائدا ومنتشرا في العقد الماضي - بشكل أساسي على أعمال اثنين من أطباء الأطفال وهما: "مارشال كلوز" Marshall Klaus و"جون كينيل" John Kennell (1976) اللذين رفضا بشدة الممارسات والافتراضات الطبية التي كانت سائدة من قبل، بقولهما إن الساعات القليلة الأولى التي تلي ولادة الطفل تمثل "الفترة الحرجة" في تنمية تعلق الأم بوليدها. فالأم التي ترفض أو لا تعترف بالاتصال المبكر، من المرجح - في رأيهما - أن تقيم علاقة تعلق ضعيفة، ومن ثم تكون هناك فرصة أكبر لوجود مدى واسع من اضطرابات العلاقة بالوالدين.

وقد أدت نظرية "كلوز" و"كينيل" وأبحاثهما إلى تغيرات حقيقية في الممارسات داخل المستشفيات، وتشجيع الأمهات والآباء على حمل واحتضان أطفالهم المولودين توا فور ولادتهم. ولأسباب عديدة، يبدو هذا التغيير أمرا جيدا، فمن بين هذه الأسباب ما ذكره عدد من الآباء أن هذه المناسبة الأولى "للتعارف" تعتبر مناسبة مبهجة. بيد أن الأبحاث الحديثة كانت أكثر شكا في مدى حساسية هذا الاتصال المبكر في تشكيل الوالد لعلاقة تعلق مستقرة على المدى البعيد مع الطفل (مثل: Lamb and Hwang, 1982; Goldberg, 1983).

الخطوة الثانية: تشابك سلوكيات التعلق:

إن الأكثر حسما في إقامة علاقة تعلق أحد الوالدين بالطفل يتمثل في فرصة التفاعل مع الطفل طوال الشهور المبكرة من حياته. فعلى مر الأسابيع الأولى، ينمي الوالدان والطفل نمطا طبيعيا داخليا مغلقا من سلوكيات التعلق. فالرضيع يحدد احتياجاته عن الطريق الصراخ أو الابتسام، ويستجيب لاحتضانه بالاقتراب أو بالاستكانة، وينظر إلى والديه عندما ينظران إليه. والوالدان بدورهما يدخلان في هذا "التناغم" الثنائي بحمل الطفل، وانتظار إشاراته الدالة على الجوع أو أية احتياجات أخرى، والاستجابة لها، وبالابتسام له عندما يبتسم، وبالحملقة في عينيه. هذا هو "التناغم" الذي تمكنت من رؤيته بين "إبراهيم" و"مايسة" وطفلهما "أمجد" البالغ من العمر أربعة شهور.

ومن الملفت للنظر في هذه العملية هو أننا جميعا فيما يبدو نعرف كيفية القيام بهذا التناغم. ففي حضور رضيع صغير، يتحول معظم الراشدين بشكل تلقائي إلى القيام "باللعب مع الطفل"، وما يتضمنه ذلك من ابتسام، ورفع الحاجبين، وفتح العينين على اتساعهما، وإصدار أصوات غريبة (انظر شكل رقم 12). ويقوم الطفل بدوره في هذا التناغم بتلقائية وبجمال أيضا. ولكن في حين أننا نستطيع القيام بسلوكيات التعلق هذه مع عديد من الأطفال، إلا إننا لا نصبح متعلقين بكل رضيع نتحدث معه بمودة في مكان ما نلقاه فيه بالصدفة. فقد استطعت القيام بهذه الأفعال الروتينية مع "أمجد"، ولكني لم أتعلق به.

شكل رقم (12)

تعبيرات وجه الكبار عند مداعبتهم للطفل



وبالنسبة للراشدين، فإن الجزء الحاسم في تشكيل علاقة تعلـق أصيلة فيما يبدو هو فرصة تطوير تبادل حقيقي. ويستغرق هذا وقتـا وعديد من المحاولات، ويصبح بعض الآباء (والرضع) أكثر مـهارة

من غيرهم في هذا الصدد. وبصفة عامـــة، كلمـــا زادت انســـيابية العملية، كلما أصبحت أكثر إشباعا للوالدين، وأصبح التعلق أقـــوى مع الطفل الرضيع.

ويبدو أن هذه الخطوة الثانية أكثر أهمية من الرابطة الأساسية في إقامة تعلق الوالدين تعلقا قويا بالطفل. غـــير أن هـــذه العمليـــة الثانية يمكن أن تفشل أيضا.

تعلق الآباء:

استخدمت كلمة والدين حتى الآن في مناقشتي، ولكن معظـــم البحوث التي تحدثت عنها بها دراسات عن الأمهات، ولكن معظـــم المبادئ تنطبق كذلك على الآباء.

وإذا كان هناك من يتحدث عن الأثر الإيجابي لوجـــود الأب أثناء عملية الوضع، فإنه ليس هناك دليل قوي أو دليل مقنع على أن الاتصال المبكر بين الأب والطفل المولود توا مكون أساســـي فـــي توقع تعلق الأب بالطفل.

ومن الشيق أنه سواء حضر الأب عملية الولادة أم لا، فـــإن سلوك التعلق الأساسي الموجه نحو الطفل المولود توا سلوك يساوي رد فعل الأم في الواقع. وقد لاحظ "روس بارك" الآباء والأمـــهات مع أطفالهم المولودين توا في عـــدة دراســـات (مثـــل: Parke & Tinsley, 1981) ووجد أنه عندما يحتضن الآباء أطفالـــهم، فإنـــهم يلمسونهم ويتحدثون إليهم ويعانقون أطفالهم بنفس الطريقـــة التـــي تستخدمها الأمهات. ويظهر من هذا بالتأكيد أن تعلق الآباء الأولـــي بالطفل المولود توا بنفس قوة تعلق الأمهات.

وعلى أية حال، فمع مرور عدة أسابيع نرى علامات على وجود نوع من سلوك الآباء "الخاص" مع أطفالهم. ويبدو أن "دور الأم" في هذه الفترة لا يقتصر على تقديم الرعاية فحسب، بل يتضمن أيضا حديثا وابتساما وتفاعلا أكثر، أما "دور الأب" فيتضمن لعب أكثر. فيقوم الآباء بألعاب خشنة بدنية أكثر مع أطفالهم (انظر شكل رقم 13)، ويقومون باللعب معهم ألعابا من نوع معين على الأرجح (Parke & Tinsley, 1987). وهذا لا يعني أن الآباء أقل تعلقا، بل يعني أن سلوك التعلق الذي يبدونه نحو الطفل المولود حديثا يختلف من حيث النوعية إلى حد ما عن سلوك الأمهات.

شكل رقم (13)

لعب الآباء الخشن مع أطفالهم



ولكن من أين تأتي "الأدوار الوالدية" هذه؟ هناك على الأقل احتمالان: الأول هو أن الشخص القائم بالرعاية الأساسية يقوم – منطقيا – بلعب أقل. ولأن الأمهات يقمن بمعظم هذه الرعاية (حتى

في الأسر التي يعمل فيها كلا الطرفين) فإن أدوار "الأم" و"الأب" قد تتحدد بالفعل في دور "تقديم الرعاية"، ودور "عدم تقديم الرعاية". والاحتمال الثاني هو أن هذه الأنماط قد تكون جزءا مما يحدد دور الجنس بالنسبة للرجال والسيدات في ثقافتنا. فإذا تغيرت أدوار الجنسين، قد نرى تغيرات في سلوك الوالدين أيضا. وبطبيعة الحال، هناك احتمال ثالث يتمثل في كون هذه الفروق "طبيعية" أو موجودة سلفا في طريقة تعامل الذكور والإناث مع الأطفال حديثي الولادة.

والطريقة الوحيدة التي يمكن أن نقرر بها أي هذه البدائل أصح هى أن تنظر فقط في كيفية قابلية هذه الأنماط المختلفة للتعديل. فعلى سبيل المثال، ماذا يحدث في الأسر التي يقدم فيها الأب معظم الرعاية، أو التي يقوم فيها الأبوان بالعمل والمشاركة في تقديم الرعاية؟

لدينا حاليا دراسات قليلة اهتمت بهذه الأسئلة، ونتائجها ليست واضحة. ففي دراسة عن أطفال يبلغوا من العمر 8 أشهر في السويد حيث يعتبر ترك الوالدين للطفل بعد ولادته لفترة معينة عرفا اجتماعيا ثابتا، وجد "مايكل لامب" Michael Lamb وزملاؤه (1982) أنه حتى في الأسر التي كان الأب فيها هو الذي يقدم الرعاية بشكل أكبر لمدة تتراوح من شهر إلى ثلاثة أشهر من الشهور الثلاثة الأولى، فإن الأمهات لازلن يتحدثن مع أطفالهن ويحملنهم أكثر، ويبدين لهم مزيدا من الحب، ويقدمن رعاية جسمية لهم أكثر مما يفعل الآباء. ولكن في دراسة أجريت في الولايات المتحدة، وجد "تيفاني فيلد" Tiffany Field (1978) أنه على الرغم

من أن الآباء الذين يقدمون رعاية أساسية يلعبون مع أطفالهم أكثر مما تفعل الأمهات، ومع ذلك فهم يظهرون نمط "الأمومة" في التفاعل مع أطفالهم في سن أربعة أشهر أكثر. وهناك دراسة ثالثة في أستراليا قام بها "جي رسل" G. Russell (1982)، وكان من نتائجها عدم وجود فروق في سلوك اللعب أو تقديم الرعاية بين الأمهات والآباء الذين يشتركون في تقديم الرعاية لأطفالهم.

إن هذه النتائج تتيح لنا أن نرفض الفرض القائل أن الفروق المميزة لأدوار الأب والأم غريزية. فقد وضعت هذه الدراسات أمامنا عدداً من الأسئلة أكثر مما قدمت من إجابات.

عملية تعلق الطفل بأحد الوالدين:

يبدو أن عملية تشكيل التعلق بالنسبة للوالدين تبدأ مع نمو الرابطة العاطفية الأولية، ثم تتسع لتشمل سلوكيات تعلق أكثر مهارة. أما بالنسبة للطفل، فيبدو أن العملية تبدأ بسلوكيات تعلق، ثم تتطور إلى تعلق كامل فيما بعد. وعلى أساس بحث أجرته "ماري أينسورث" وزملاؤها Mary Ainsworth (1978) ترى أن ظهور التعلق الأصيل لدى الطفل يحدث في عدة مراحل.

المرحلة الأولى: ما قبل التعلق الأولي:

خلال الشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من حياة الطفل، يظهر لديه مدى كبيرا من سلوكيات التعلق التي تصفها أينسورث بأنها "تعزيز الاقتراب" - أي تجعل الآخرين أقرب فيمكن للطفل في هده السر أن يصرخ، ويقوم بالاتصال عن طريق العين،

والابتسام، والاستجابة لجهود الرعاية المقدمة له بأن يصبح ساكنا. ومع ذلك يبدو أن الطفل الرضيع في هذه السن لا يظهر تفضيلا ثابتا للشخص الذي يقدم له الرعاية عن غيره من الأشخاص. ويبدو أنه يوجه سلوك التعلق تقريبا نحو أي شخص يقدم له الرعاية، ومن ثم لا نستطيع أن نقول إنه متعلق تعلقا حقيقيا بأي شخص على الإطلاق.

المرحلة الثانية: تكوين التعلق:

يبدأ الطفل في حوالي الشهر الثالث في توزيع سلوك التعلق بشكل أكثر تميزا. ففي هذه المرحلة يبتسم الطفل (مثلما فعل "أمجد") أكثر لأولئك الذين يراعونه بشكل منتظم، وقد لا يبتسم بسهولة لشخص غريب. ومع ذلك، فعلى الرغم من هذا التغير، فإن هذا التعلق ليس تعلقا كاملا بشخص محدد، فلازال هناك عدد من الأشخاص يفضلهم الطفل بسلوكه الذي يسعى إلى تعزيز الاقتراب.

المرحلة الثالثة: التعلق الحاسم:

يحدث تغيران هامان في حوالي الشهر السادس أو السابع من عمر الطفل. أولهما – وأكثرهما أهمية – أن الطفل في هذه السن يوجه سلوك التعلق أساسا نحو شخص واحد. ويمكننا القول إنه في هذه السن يتعلق تعلقا حقيقيا بشخص ما. أما التغير الثاني فيتمثل في تغير نمط سلوك التعلق: فيتحول من استعمال الإشارات الدالة على "تعالى هنا" (القرب–والتشجيع عليه[2]) إلى ما أطلقت

(2) Proximity-promoting

عليه أينسورث: "البحث عن القرب[3]" (وهو ما يمكن أن نفكر فيه على أنه سلوك "الذهاب إلى هناك"). ولأن الطفل في سن من 6 إلى 7 شهور يبدأ في القدرة على الحركة في المحيط الذي حوله بشكل أكثر حرية عن طريق الزحف والحبو، فإنه يستطيع التحرك نحو من يقدم له الرعاية، مثلما يستطيع أن يغري هذا الشخص للقدوم إليه. كما نرى أن الطفل في هذه السن يستخدم "أهم شخص" كقاعدة أمان، يستكشف من خلاله العالم المحيط به، وهو من أهم ملامح وجود التعلق.

أما لماذا لا يظهر أول تعلق واضح حتى هذه السن، فالأمر غير مفهوم بعد. وقد تتذكر – أيها القارئ العزيز – أننا في فصل نمو الإدراك قد تحدثنا عن قدرة الطفل حديث الولادة على التمييز بين الأصوات (وأنه فيما يبدو يفضل بالفعل صوت أمه)، وببلوغه الشهر الثالث من عمره تقريبا يستطيع أن يظهر قدرته على التفرقة بين الوجوه ببطء على أساس ملامح بصرية. ومع ذلك، فالأطفال حديثي الولادة لا يظهرون تعلقا واضحا في هذه المراحل المبكرة. ومن التفسيرات الممكنة في هذا الصدد – وهو تفسير تأملي نظري – ما يرتبط ببزوغ مفهوم دوام الشيء[4]، والذي لا يظهر عادة حتى سن 6 أو 7 شهور تقريبا. وقد يرجع ذلك إلى أن الظهور الكامل للتعلق لا ينمو حتى يفهم الطفل حديث الولادة أن وجود "ماما"

---

(3) Proximity seeking

(4) Object permanence

وجود مستمر حتى عندما لا تكون في مجاله البصري، وأنها تبقى هي نفسها على الرغم من اختلاف زوايا نظره إليها.

ومن الملاحظات التي يجب أن ذكرها هنا أنه ليس لدى جميع الأطفال شخصا واحدا يتعلقون به، حتى في هذه المرحلة المبكرة. فبعض الأطفال يظهرون تعلقا قويا بكل من الوالدين، أو بأحدهما و شخص آخر يقدم له الرعاية، مثل جليسة الأطفال، أو الجدة أو الجد. غير أن حتى هؤلاء الأطفال قد يظهرون تفضيلا لأحد هؤلاء الأشخاص المفضلين لديه على غيره تحت ضغط معين.

وهناك نمطان سلوكيان آخران مرتبطان بما نتحدث عنه هنا يظهران لدى الطفل بمجرد أن يصل إلى تعلق واضح، وهما: المرجعية الاجتماعية(5)، والتمسك بالشخص المفضل.

المرجعية الاجتماعية:

في حوالي سن 10 شهور، لا يلجأ الطفل إلى الأم، أو أي شخص آخر متعلق به، باعتباره قاعدة أمان فحسب، بل يلجأ إلى هذا الشخص المفضل لديه أيضا ليحل له المواقف الجديدة. فعندما يواجه الطفل شخصا غريبا أو لعبة جديدة – مثلا – فإنه ينظر أولا إلى وجه الشخص الذي يقدم له الرعاية ليستطلع تعبيره. ولأن الأطفال في هذه السن يستطيعون "قراءة" التعبيرات الانفعالية، فإنهم يستطيعون بذلك معرفة ما إذا كان الموقف أو الشيء الجديد مخيفا

---

(5) Social referencing

أو سارا أو محايدا. ويطلق علماء النفس على هذه العملية مصطلح **المرجعية الاجتماعية**. ويبدو أن الأطفال الصغار يلجأون إلى الأشخاص المتعلقين بهم في الغالب على هذا النحو، على الرغم من أنهم قد يعتمدون على كبار آخرين مألوفين لديهم كإطار مرجعي، أما الغرباء – مع ذلك – فإنهم لا يقومون فيما يبدو بهذا الدور (Kilnnert et al., 1986; Zarbatany & Lamb, 1985)، وهناك درس أساسي يجب أن نتعلمه من الآباء الذين لديهم أطفال يتوجسون خيفة من الغرباء في هذه المرحلة العمرية، ويتمثل هذا الدرس في أن طفلك يتقبل الغريب على الأرجح إذا رآك تتحدث إليه وتبتسم إليه أنت أولا.

التمسك بالشخص المفضل والخوف من الغرباء:

من الدلائل القوية – عند معظم الأطفال – على التعلق الشديد بشخص ما، التمسك به، وإبداء الخوف من الغرباء. وهذان السلوكان نادران قبل بلوغ الطفل الشهر الخامس أو السادس، ولكنهما يزدادان بالتدريج تقريبا حتى الشهر الثاني عشر حتى السادس عشر، ثم يختفيان. وفي الواقع أن هذين السلوكين قد تم ملاحظاتهما لدى أطفال من ثقافات مختلفة، مما يبدو معه كما لو كان هناك نوع أساسي من المعرفة أو جدول زمني نمائي مرتبط بالعمر وراء هذا السلوك (Kagan, Kearsley, and Zelazo, 1978).

ولكن على الرغم من أن هذا السلوك نجده في هذا التوقيت من العمر بشكل سائد، فإن شدة رد فعل الخوف تختلف اختلافا كبيرا بين طفل وآخر. فمن المرجح أن كل الأطفال تقريبا يخافون في المواقف الضاغطة (كما في شكل رقم 14)، ولكن بعض الأطفال يكونوا أقل حذرا من الغرباء، ويبدي آخرون انسحابا واضحا، مثل البكاء، والتمسك بأحد الوالدين بشدة، أو بغير ذلك من علامات الخوف (Batter & Davidson, 1979).

شكل رقم (14)

خوف الطفل في موقف ضاغط



وقد حاول علماء النفس تحديد مصدر هذه الفروق الفردية في رد فعل الخوف، ولكن هناك مؤشرات قليلة جدا قد اتضحت في هذا الصدد (Thompson & Lamb, 1982)، ومنها:

- يبدي الأطفال الذين يتلقون توبيخا من أمهاتهم على خوفهم بصفة عامة – ليس من الغرباء فحسب، بل حتى من أي شيء جديد – خوفا أكثر من الغرباء، مثلهم في ذلك مثل الأطفال سريعي الإثارة (Berberian & Snyder, 1982). ومن هنا فإن الأساليب الوالدية في معاملة الطفل قد تكون جزءا من الموضوع.
- يبدي الأطفال الذين حدثت لأسرهم تغيرات أساسية مؤخرا – مثل ولادة طفل جديد، الانتقال إلى مكان آخر، تغيير أحد الوالدين لوظيفته – خوفا من الغرباء أكثر من الأطفال الذين تعتبر أسرهم أكثر استقرارا.
- ليس هناك علاقة ثابتة بين خوف الطفل من الغرباء وعدد الأشخاص الذين يقدمون له رعاية. فقد نتوقع أن الطفل الذي يتولى رعايته عدد كبير من الأشخاص أقل خوفا من الأشخاص الجدد، غير أن هذا لا دليل عليه في نتائج البحوث حتى الآن.

المرحلة الرابعة: التعلق المتعدد:

كما ذكرنا من قبل، يشكل بعض الأطفال عدة تعلقات قوية من البداية، غير أن معظم الأطفال يشكلون تعلقا واحدا قويا، ثم يوسع بسرعة إلى حد ما تعلقاته لتشمل الأخوات الأكبر سنا، وجليسة الأطفال المستمرة معه، والأجداد، والكبار الذين يراهم

بشكل منتظم. ويبدو أن لهذه التعلقات نفس خصائص التعلق بمقدم الرعاية الأساسي، فالطفل سيلجأ إلى أي شخص من الأشخاص المفضلين لديه باعتباره قاعدة أمان للاستكشاف، ويمنحه ابتساماته أكثر من غيره، ويلجأ إليه عند الحاجة.

التعلق بالوالدين لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة، وفي سن المدرسة الابتدائية:

أثناء سنوات العمر في مرحلة ما قبل المدرسة، يختلف المستوى العام للبحث عن القرب لدى الطفل. فالطفل في سن 12 شهرا يظل على قرب من قاعدة الأمان معظم الوقت، ومستمرا في مجال رؤية الأم أو مقدمي الرعاية الآخرين. ولكن في سن سنتين أو ثلاثة سنوات يبدو أن الطفل يكون أكثر راحة وهو بمفرده، يلعب في الغرفة المجاورة، أو بعيدا – قليلا – عن "ماما" أو "بابا". ومما يجعل هذا سهلا عليه أنه يستطيع الآن أن يتكلم بدرجة تكفي للاتصال بالآخرين عن بعد. فطفل السنة الثانية يمكنه استخدام صورة والدته في أي موقف غريب على أنها "قاعدة أمان" للاستكشاف (Passman & Longeway, 1982).

وهذا الانخفاض في البحث عن القرب لا يعني أن الطفل أصبح أقل تعلقا بالشخص الذي يقدم له الرعاية، بل يعني أن سلوك التعلق قد تغير وأصبح أقل وضوحا. ولكننا نستطيع أن نرى سلوك التعلق بوضوح لدى الطفل البالغ من العمر 2 أو 3 أو 4 سنوات، وهو في حالة خوف، أو تعب، أو واقع تحت ضغط معين (كما في

شكل رقم 14)، ولكنه في الظروف العادية نجده يتحرك بحرية أكبر بعيدا عن قاعدة الأمان من الأشخاص المفضلين لديه.

وفي سن مرحلة التعليم الابتدائي، يصبح سلوك التعلق بأحد الوالدين أقل وضوحا (فمثلا نجد الطفل يتجه لعناق الوالد على فترات متباعدة)، في حين أن انخراطه مع الأقران - وهي مجموعة من العلاقات سأتحدث عنها فيما بعد بشيء من التفصيل - يصبح أكثر سيطرة في حياة الطفل الاجتماعية.

علاقة الوالد-الطفل في مرحلة المراهقة:

يمكنك أن تتذكر جيدا التغيرات التي طرأت على علاقاتك مع والديك عندما كنت في مرحلة المراهقة[6]، ومن ثم لن تدهش من نتائج البحوث كثيرا. فهناك أولا - بشكل نمطي - زيادة في الصراع[7]. وقد وجد "لورانس ستنبرج" Steinberg (1981، 1987) و"جون هيل" وزملاؤه (Hill et al., 1985) أن التغيرات في الهرمونات والتغيرات الجسمانية المصاحبة للبلوغ[8] تؤدي إلى تغيرات أخرى، التي تؤدي بدورها إلى تصاعد الصراع في الأسرة.

فالمراهقون يسألون أكثر، ويعترضون أكثر، ولا يوافقون أكثر. ويبدو أن هذا الصراع يظهر بوضوح إلى حد كبير مع بداية تغيرات البلوغ، ثم تقل حدته. وفي الوقت ذاته يزداد انفصال

---

(6) **Adolescence**

(7) **Conflict**

(8) **Puberty**

المراهق عن والديه أيضا بتوفير الكبار للمراهق غرفة منفصلة، وإتاحة مساحة من حرية الاختيار المستقل، والمشاركة في اتخاذ قرارات أسرية.

ويبدو أن هذا الانفصال، أو البعد (إذا استخدمنا مصطلح ستتبرج) أمر طبيعي، بل أساسي، فهو جزء من عملية النمو في مرحلة المراهقة.

وهناك اتجاه آخر واضح جدا في هذه المرحلة، وهو قضاء المراهق فترات أطول مع أقرانه، ومع ذلك فهذا الصراع المتزايد بشكل مؤقت، والبعد عن الوالدين، والانخراط المتزايد مع جماعة الأقران، لا يدل على أن التعلق العاطفي لدى الشاب بالوالد قد اختفى أو حتى ضعف إلى حد كبير. وهذا الموقف الذي يتسم بالمفارقة الظاهرية نجد له توضيحا شيقا لدى "فوميو هنتر" Hunter، و"جيمس يونسيس" Youniss (1982).

فقد قدم "هنتر" و"يونسيس" استبيانا لمجموعات من طلاب الصف الرابع، والسابع، والعاشر، وطلاب من الجامعة، يحتوي على ثمان عبارات مختلفة عن علاقاتهم بالأم، وبالأب، وبأقرب صديق من نفس الجنس، ومن هذه العبارات: "أمي (أو أبي، أو أقرب صديق لي) يقدم لي ما أحتاج إليه"، أو " أفضل أن أتحدث مع أمي (أو أبي، أو أقرب صديق لي) عن مشكلاتي". ويحدد المفحوص أمام كل عبارة درجة من أربع درجات، حيث 1 تعني "ليس في أغلب الأحوال"، وتعني 4 "في معظم الأحيان".

وهذه العبارات إما تتعلق بحميمية[9] العلاقة (مثـل: "نتحـدث عن مشكلاتنا"، أو "يدرك الشخص الآخر كيف أشـعر") أو تتعلـق بإشباع الحاجات الأساسية (مثل: "يقدم لي الشخص الآخر ما أحتـاج إليه"، أو "يساعدني الشخص الآخر في حل مشكلاتي").

وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن ألفة العلاقة مـع الأم والأب أثناء فترة المراهقة (في الصفوف من السابع حتى العاشر) تنخفض، في حين ترتفع مع الصديق. غير أن الشاب عندما يعبر هذه السـن يرى والديه على أنهما مصدرا كبيرا بشكل مستمر لإشباع حاجاتـه الأساسية. ومن هنا، فإن هذه العلاقة المركزية مع الوالد تظـل ذات دلالة قوية في مرحلة المراهقة، حتى مع تزايد استقلالية المراهـق، (Greenberg, Siegel, & Leitch, 1983).

التعلق بالأم والأب:

أوضحت فيما سبق أن كلا من الأب والأم يتعلقا بأطفالـهما، على الرغم من أن سلوكهما مع الطفل الصغير يختلف فيما بينـهما إلى حد ما. فماذا عن هذه العلاقة من جانب الطفل؟ هـل الأطفـال حديثو الولادة والأكبر سنا يتعلقون بآبائهم وأمهاتهم بالقدر نفسه؟

الإجابة بصفة عامة عن هذا السؤال هي نعم، فالطفل البـالغ من العمر 7 أو 8 شهور، يفضل كـل مـن الأم والأب علـى أي شخص غريب، وذلك عندما يبدأ التعلق القوي في الظهور. وعندمـا يكون أمامه كل من الأب والأم، فإن الطفـل يبتسـم أو يتقـرب –

---

(9) Intimacy

بطريقته – إلى أي منهما، إلا عندما يكون في حالة خوف أو واقع تحت ضغط ما، فإنه عندئذ – خاصة في سن من 8 شهور إلى 24 شهر – يلجأ إلى الأم أكثر من الأب في العادة (Lamb, 1981).

وكما يمكن أن تتوقع، يبدو أن شدة تعلق الطفل بالأب في هذه السن المبكرة ترتبط بمقدار الوقت الذي يقضيه الأب مع طفله. فقد وجدت "جيل روس" Ross وزملاؤها (1975) أنه من الممكن التنبؤ بتعلق الطفل الصغير بأبيه عن طريق معرفة كم عدد "الغيارات" – عندما يبلل الطفل نفسه– التي يغيرها الأب للطفل في أسبوع عادي الظروف. فكلما زاد عدد الغيارات، كلما زادت شدة التعلق. غير أن زيادة الوقت الذي يقضيه الطفل مع الأب لا يبدو أنه العامل الوحيد، فقد وجد "مايكل لامب" Lamb وزملاؤه (1983) أن الأطفال الصغار الذين يقدم لهم الآباء معظم الرعاية على الأقل لمدة شهر في العام الأول من عمر الطفل (وبمتوسط حوالي 3 شهور) كانوا مع ذلك أكثر تعلقا بأمهاتهم. وهكذا فالأب الذي يستثمر وقتا أكثر ويصبح على ألفة مع إشارات الطفل يصبح الطفل – على الأرجح – متعلقا به بشكل أقوى، ولكن لكي يكون الأب مفضلا عن الأم باستمرار، فإن ذلك يتطلب أساسا رعاية أبوية طوال الوقت.

تعلق الطفل بالأطفال الآخرين:

تحدثنا فيما سبق بشكل مسهب عن علاقة الطفل بوالديه، ولكن مع بداية سنوات ما قبل المدرسة، يلعب الأطفال الآخرون دورا أساسيا متزايدا في العالم الاجتماعي للطفل.

ومعظم الدراسات التي تناولت التفاعل الاجتماعي بين الأطفال، قد ركزت على التفاعلات الإيجابية من جانب، والتفاعلات السلبية من جانب آخر. فمن حيث التفاعلات الإيجابية، ركز الباحثون على الصداقة بين الأطفال، والزعامة، وتقديم المساعدة للآخرين، والكرم بين الأقران. ومن حيث التفاعلات السلبية اهتم علماء النفس بدراسة العدوانية بين الأقران، والسيطرة على جماعات اللعب. وسوف نقتصر في عرضنا لهذه التفاعلات على مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة، ومرحلة المراهقة لارتباطهما بالمراحل العمرية التي يعد لها الطالب المعلم.

التفاعلات الاجتماعية الإيجابية:

تلعب الصداقات الفردية دورا كبيرا في الأنماط الاجتماعية لطفل المدرسة الابتدائية. فطفل الصف الثاني يمكن أن يقيم صداقة مع أربعة من أقرانه، في حين يزداد هذا العدد لدى طفل الصف السادس ليصل إلى سبعة أصدقاء.

ومعظم هذه الصداقات تتسم بالثبات النسبي إلى حد كبير، حيث يمكن أن يستمر بعضها ليستغرق العام الدراسي كله، وبعضها يستمر لفترات أطول. وهذه الاستمرارية ليس لها علاقة بالسن أو بالجنس.

وفي حين يميل الذكور إلى التجمع في مجموعات كبيرة، تميل الإناث إلى قضاء معظم الوقت مع صديقة واحدة تربطها بها صداقة حميمة. فقد أشار علماء النفس إلى أن الصداقة بين الإناث

أكثر حميمية وأكثر اعتمادا على التقارب الشخصي، مقارنة بنمط الصداقة بين الذكور.

ويعامل الأطفال أصدقائهم بطريقة مختلفة تماما عن معاملتهم للغرباء. فهم أكثر أدبا مع الغرباء أو غير الأصدقاء، في حين أنهم مع أصدقائهم أكثر انفتاحا، وأكثر حميمية. ولا يعني هذا أن تفاعلاتهم تتسم بالتأييد والتدعيم فقط، وإنما أيضا يوجهون نقدا لبعضهم البعض أكثر مما يفعلون مع الغرباء.

أما في مرحلة المراهقة، فإن تأثير جماعة الأقران أكثر وضوحا وأهمية من تلك الصداقات التي تمت في مرحلة المدرسة الابتدائية. ويقضي المراهق فترات طويلة في الحديث مع الأقران، أكثر من أي شيء يقوم به، وهذا الوقت الذي يقضيه مع الأقران يعتبر آلية أساسية للانتقال من مرحلة الاعتماد التي تتسم بها مرحلة الطفولة، إلى مرحلة الاستقلال التي تتسم بها مرحلة المراهقة.

ويلاحظ علماء النفس أن التفاعل بين الأقران في هذه المرحلة هو تفاعل بين أنداد، على عكس تفاعله مع والديه، ومن ثم يسمح هذا التفاعل للمراهق بممارسة العديد من أوجه العلاقات التي ستصبح حاسمة في تشكيل نمط تفاعلاته في الزواج، وفي العمل، وفي علاقاته مع أصدقائه من الراشدين.

وعلى الرغم من أن تأثير جماعة الأقران في أفكار وعادات وسلوكيات الفرد تأثير قوي، فإنه يصل إلى ذروته في المرحلة العمرية من 12 إلى 14 سنة، وبشكل خاص في الأنشطة التي تعتبر ضد المجتمع. غير أن هناك من أشار إلى أن التأثير السلبي لجماعة

الأقران على المراهق يكون في أقل درجاته إذا كانت علاقة هذا المراهق بوالديه علاقة قوية وحميمة.

التفاعلات الاجتماعية السلبية:

إذا نظرت إلى مجموعة من الأطفال في موقف لعب، فإنك لن تجد الصورة وردية تماما. فقد تراهم يتعاونون، ويضحكون، ويظهرون مودة لبعضهم البعض، ولكنك ستجد أيضا مشاحنات وخلافات وصراعات على أي شيء وكل شيء. ويشير علماء النفس عند دراساتهم للجانب السلبي من تفاعل الأطفال إلى السلوك العدواني بشكل خاص، كما يشيرون أيضا إلى التنافس والزعامة كمصادر للجانب السلبي من التفاعل.

وسنتناول فيما يلي عرضا موجزا لهذه الجوانب السلبية.

العدوانية:

يظهر لدى كل طفل قدرا ما من العدوانية التي يمكن تحديدها بأنها ذلك السلوك الذي يحمل النية الواضحة لإيقاع الأذى بشخص أو بشيء ما. ويرى علماء النفس أن هناك ارتباط بين الإحباط والسلوك العدواني، غير أن هذا الارتباط ليس ارتباطا تاما.

ومع التقدم في العمر يختلف شكل وتكرار السلوك العدواني، فالطفل البالغ من العمر سنتين أو ثلاث سنوات، عندما يمر بخبرة إحباط أو ضيق، فإنه يعبر عن ذلك بعدوانية جسمية (مثل التمرغ في الأرض، أو محاولة كسر ما في يده من لعب أو أشياء). ولكن بتقدم المهارات اللغوية، يحدث تغير كبير في استجابته للغضب أو

الإحباط فلا يعبر عن العدوانية جسميا، بل يتجه أكثر للتعبير عنها لفظيا.

التنافس والزعامة:

يظهر التنافس بين الأطفال في مواقف متعددة، فعلى سبيل المثال عندما يكون عدد اللعب أقل بكثير من عدد الأطفال، أو لا يوجد لدى المعلم وقتا كافيا للتفاعل مع جميع الأطفال، هنا يظهر التنافس. ويؤدي التنافس أحيانا إلى عدوانية، ولكنه يؤدي أكثر إلى نمو نظام واضح للزعامة. فبعض الأطفال يظهرون نجاحا أكثر من غيرهم في التأكيد على حقهم في الحصول على الأشياء المرغوب فيها، إما بالتهديد، أو بأخذ هذه الأشياء ببساطة بعيدا عن أيدي الآخرين، أو بالمساومة.

ويظهر نظام الزعامة بوضوح في اللعب الجماعي بين أطفال في سن من 2 إلى 5 سنوات. فإذا راقبنا مجموعة من الأطفال في هذه السن، فإننا نجد الطفل الذي يحتل مكانة عالية في نظام الزعامة يفوز في معظم الأحيان بما يريده، في حين أن الطفل الذي يقع في أسفل هذا النظام غالبا ما لا يستطيع الحصول على ما يريده.

ومن الغريب أن مكانة الطفل العالية في نظام الزعامة لا ترتبط بشعبيته أو بتفاعلاته الإيجابية مع أقرانه، غير أن هذا الارتباط يكون قائما في سن المدرسة.

الفصل الرابع
النمو العقلي للطفل

مقدمة

الأسس البيولوجية للنظرية

الأسس الفلسفية للنظرية

المفاهيم الأساسية في نظرية "بياجيه"

مراحل النمو العقلي في نظرية "بياجيه"

الفصل الرابع
النمو العقلي للطفل

مقدمة:

ليست هناك حاجة إلى التأكيد على الدور الكبير الذي لعبه عالم النفس السويسري الشهير "جان بياجيه" Jean Piaget (عاش في الفترة من 1896 إلى 1980) في رسم صورة واضحة للكيفية التي يكتسب بها الطفل المعرفة، وبنية هذه المعرفة.

فقد قام بياجيه ببناء نظريته في النمو العقلي للطفل من خلال الملاحظة الدقيقة، والتفكير والبحث على مدار ما يقرب من ستين عاماً، بعقل يعد واحداً من أفضل العقول نافذة البصيرة في القرن العشرين.

ويمكن وصف بياجيه في المقام الأول كعالم في أصول المعرفة[1] (العلم الذي يبحث في كيفية اكتساب المعرفة)، فقد كانت أعماله منصبة على اكتشاف وتوضيح الطريقة المنظمة لنمو الأبنية العقلية[2] ، والمعرفة[3].

ونعرض في ثنايا هذا الفصل، للأسس البيولوجية والفلسفية لنظرية بياجيه، ننتقل بعدها مباشرة إلى توضيح بعض المفاهيم

---

(1) Genetic epistemology
(2) Intellectual structures
(3) Knowledge

الأساسية في نظريته، ذلك لأن واحدة من الصعوبات التي قد تصادف القارئ لأعماله، تتمثل في عدد من المفاهيم الفريدة التي استخدمها، ويكون من الضروري فهم تلك المفاهيم، كي تكون أعماله -بعد ذلك- قابلة للفهم.

ونتناول فور الانتهاء من عرض المفاهيم الأساسية، لمراحل النمو العقلي منذ المرحلة الحسية/الحركية وحتى مرحلة العمليات الصورية، يعقبها شرح مفصل لنمو "مفهوم العدد" -كمثال لنمو المفاهيم_ وهو أحد المفاهيم المعرفية التي لاقت اهتماماً خاصاً في نظرية بياجيه.

الأسس البيولوجية للنظرية:

تتلون الأسئلة التي ترد على ذهن أي فرد منا عند دراسة موضوع جديد عليه، بالاتجاهات والمعلومات التي تشكل خلفيته الثقافية. ونظراً لأن الإعداد الأكاديمي لبياجيه في دراسته الجامعية الأولى كان في العلوم الطبيعية، فإنه حين بدأ في دراسة تفكير الأطفال تواردت على ذهنه الأسئلة التي كانت محل اهتمامه في دراسة الأحياء. تلك الأسئلة التي تتعلق بقدرة الكائنات الحية على التكيف، وذلك من قبيل:

ما هي الأليات التي جعلت بعض الأنواع تبقى والأخرى تنقرض؟

كيف يمكن وضع تصنيف كامل للأحياء في ترتيب من البسيط إلى المعقد؟

ومن ثم، بدأ بياجيه بحثه في النمو الإنساني بنفس السؤالين السابقين مع بعض التعديل الذي يلائم موضوع البحث الجديد.

فكان سؤاله الأول:

ما هي التركيبات العقلية الكائنة في تكوين الإنسان، والتي تساعده في التكيف مع العالم المحيط به، وبطريقة تعجز عنها أقوى الحيوانات وإن استغرقت وقتاً أطول؟

أما السؤال الثاني فهو:

هل يمكن التوصل إلى طريقة يمكن من خلالها تصنيف مراحل التكيف المتطورة عند الطفل؟

وفي محاولته للإجابة على السؤالين السابقين، استخدم بياجيه عدداً من المفاهيم التي استمدها من خلفيته في علم الأحياء، وأصبحت جزءاً من بناءه النظري. فنظر إلى الطفل على أنه "كائن عضوي"[4] ينمو في بيئة، يكيف نفسه معها، و"يتمثل"[5] ما يحتاجه من أجل ارتقائه، ويغير من سلوكه و"يوائمه"[6] في عملية التكيف هذه.

ويعتقد بياجيه أن العملية البيولوجية هي عملية تكيف مع البيئة وتنظيم لها، وأن العقل والجسم لا يعملان مستقلان إحداهما عن الأخر، فالنشاط العقلي بشكل عام يخضع لنفس القوانين التي يخضع لها النشاط البيولوجي. وهذا لا يعني -بطبيعة الحال- أن النشاط العقلي يمكن أن ينسب إلى الوظيفة البيولوجية وحدها، ولكن

---

(4) Organism
(5) Assimilating
(6) Accommodating

يعني أن المفاهيم البيولوجية يمكن أن تفيد بفاعلية في فهم النمو العقلي.

فالنشاط العقلي لا يمكن أن ينفصل عن الوظيفة الكلية للكائن العضوي، لذلك يمكن النظر إلى الوظيفة العقلية بوصفها شكل خاص للنشاط البيولوجي. وأن النشاط العقلي والبيولوجي معاً يمثلان العملية الكلية التي بواسطتها يتكيف الكائن العضوي مع البيئة، وينظم بها خبراته، (Thomas, R.M., 1992, pp. 283-284).

الأسس الفلسفية للنظرية:

تأثر بياجيه بأفكار الفيلسوف العقلاني "إيمانويل كنت" (الذي عاش خلال الفترة من 1724 إلى 1804)، والذي أكد -أي كنت- على أن أغلب المعرفة الإنسانية أكثر من مجرد نتيجة مباشرة ناشئة عن الخبرة، فالحكم على الأشياء يتطلب شيئاً ما أكثر من الخبرة.

فالعقل عند الولادة لا يمكن أن يكون صفحة بيضاء -على عكس أفكار "لوك" و"هيوم" الذي تأثر بهما علماء النفس في أمريكا- لأنه إذا كان الأمر كذلك لاستحال على الإنسان أن يكتسب القدرة على التفكير.

ففي رأي "كنت" أن القدرة على إصدار أحكام سببية، والقدرة على إدراك الزمان والمكان والعدد، إنما هي خصائص ذاتية للعقل، تجعل من الممكن الاستفادة من الخبرة. لذلك، بدأ بياجيه في دراسة كيفية نمو هذه الخصائص عند الطفل، موجهاً لنفسه سؤال:

هل يدرك الطفل عند ولادته السببية والزمان والمكان والعدد، أم أن هناك أبنية عقلية أكثر بساطة وأولية، تتحول فيما بعد إلى هذه الوظائف العقلية عن طريق الخبرة؟، (محمد عماد الدين إسماعيل: 1989،ص ص 117-118).

المفاهيم الأساسية في نظرية "بياجيه":

استخدم "بياجيه" في نظريته عدداً من المفاهيم، والذي يشكل فهمها خطوة أساسية في سبيل فهم عملية اكتساب المعرفة من ناحية، وفهم عملية النمو المعرفي من ناحية أخرى.

وفيما يلي عرض لأربعة مفاهيم أساسية وهي المخطط، والتمثل، والمواءمة، والموازنة، وذلك على النحو التالي:

المخطط(7):

يعتقد "بياجيه" أن للعقل أبنية(8) تتشابه مع الأبنية الجسمية الأخرى (مثل القلب، والمعدة، والكلى، ... وغيرها). وللمساعدة في توضيح لماذا يستجيب الأفراد للمثيرات بشكل مستقر وثابت نسبياً، والاحتفاظ بالعديد من المظاهر المصاحبة لهذه المثيرات في ذاكرتهم، استخدم "بياجيه" مصطلح "مخطط".

فالمخططات(9) -جمع مخطط- هي الأبنية العقلية المعرفية التي بواسطتها يتكيف الفرد عقلياً مع البيئة وينظمها. وهي ليست

(7) Schema
(8) Structures
(9) Schemata

شئ ملموس -مثل المعدة مثلاً- ولكنها مجموعة من العمليات المتضمنة في الجهاز العصبي لا يمكن مشاهدتها، وإنما يستدل على وجودها، فهي أبنية يفترض وجودها.

ويمكن النظر إلي المخططات على أنها تفكير بسيط بالمفاهيم أو الفئات. ويمكن وصفها مجازاً بأنها "ملف فهرسة" يحتوي على عدد من الكروت، يمثل كل كارت "مخطط"، وتستخدم هذه المخططات في معالجة وتحديد المثير. وبهذه الطريقة يصبح الفرد قادراً على التمييز بين المثيرات، وقادراً أيضاً على التعميم.

ويولد الطفل ولديه عدد قليل من المخططات الواسعة يدون فيها أي شئ. وتكون المخططات عند الميلاد انعكاسية[10]، ويستدل عليها من خلال الأنشطة الحركية الانعكاسية البسيطة مثل الرضاعة، والقبض على الأشياء، ... وغيرها.

فانعكاسات الرضاعة -على سبيل المثال- يمكن أن توضح المخطط الانعكاسي. فالطفل يرضع بنفس الطريقة، أي مثير يوضع في فمه، بما يوحي بأنه لا يفرق بين هذه المثيرات. وبعد الميلاد بفترة قصيرة، يتعلم الطفل الرضيع التمييز. فعندما يكون جائع يقبل فقط المثير الذي يمده باللبن، ويرفض ما عدا ذلك.

وبلغة "بياجيه" فإن الطفل الرضيع لديه في هذه المرحلة مخططين للرضاعة، مخطط للمثير الذي يمده بالطعام، ومخطط أخر للمثير الذي لا يمده بالطعام. وبتقدم النمو يعتري هذه المخططات الكثير من التغيير والتعديل، فتصبح أكثر تميزاً، وأكثر

(10) Reflexive

عدداً، وأكثر تعقيداً بشكل متزايد. والمسؤول عن هذا التغيير والتعديل عمليتان عقليتان يُطلق عليهما عمليتا "التمثل"[11]، و"المواءمة"[12]، (DeCecco, J. P. & Crawford, W., 1988, p. 71؛ Kail, R. V. & Wicks-Nelson, R., 1993, pp.163-182).

التمثل:

التمثل هو العملية المعرفية التي يستدخل الفرد بواسطتها المدركات الجديدة في مخططات متاحة لديه. فعندما يتعرض الفرد لمثير جديد أو لمثير قديم طرأ عليه تعديل ما، فإنه يحاول تمثله (استدخاله) في مخططاته المتاحة التي كونها خلال نموه. ولتوضيح هذه العملية نسوق المثال التالي:

عندما يشاهد طفل "كلباً" لأول مرة، ونسأله: ما هذا؟ ويجيب: هذا "قط". فإن الذي حدث هو أن الطفل قد بحث في مخططاته المتاحة، حتى وصل إلى المخطط المناسب، وضم إليه المثير الجديد. فوفقاً لرؤية الطفل، فإن "الكلب" يمتلك جميع خصائص "القط"، وبالتالي تمثله في مخطط "القط"، واستنتج بعد ذلك أن "الكلب" هو "قط".

لذلك، يمكن النظر إلى عملية التمثل على أنها العملية المعرفية التي يصنف الطفل من خلالها المثيرات الجديدة ويستدخلها في مخططات متاحة لديه، (DeCecco, J. P. & Crawford, W., 1988, p.72). ولا ينتج عن هذه العملية - نظرياً - تغير كيفي في

---

(11) **Assimilation**
(12) **Accommodation**

المخططات، ولكنها تؤثر في نموها، لذلك فإنها تمثل جزءاً من عملية النمو، فعملية التمثل لا تفسر التغيير الذي يحدث للمخططات، وإنما المسئول عن تفسير هذا التغيير هو عملية المواءمة.

المواءمة:

المواءمة هي العملية التي يتم بمقتضاها إما إنشاء مخطط جديد، أو تعديل في مخطط متاح، وكلاهما يحدث تغير ونمو للأبنية العقلية. فعندما يواجه الطفل بمثير جديد، فإنه يحاول تمثله في مخطط متاح لديه، وأحياناً لا يكون هذا ممكناً، فقد لا يكون هناك مخطط جاهز لدى الطفل لتمثل المثير الجديد فيه. وهنا تأخذ عملية المواءمة مكانها، فقد "يتواءم" الطفل مع هذا المثير بإنشاء مخطط جديد، أو بتعديل مخطط موجود، لكي يتمكن من استدخال هذا المثير فيه. وبمجرد أن تتم عملية المواءمة، يحاول الطفل مرة أخرى تمثل المثير الجديد، فعندما تتغير الأبنية العقلية بفعل عملية المواءمة يكون المثير جاهز للتمثل، فعملية التمثل هي الناتج النهائي للنشاط العقلي.

ولا يفهم من ذلك أن هناك سلوك كله تمثل أو كله مواءمة، فأي سلوك يعكس الاثنين معاً، ولكن بعض السلوكيات مرتبطة أكثر بواحدة من هاتين العمليتين عن الأخرى. فتشير عملية المواءمة إلى التغير الكيفي في النمو، بينما تشير عملية التمثل إلى التغير الكمي في النمو، وينتج من كلتاهما التكيف العقلي، ونمو الأبنية العقلية. ويحدث التكيف الذكي حينما تتوازن العمليتان أو تكونان في حالة اتزان، والمسئول عن هذا التكيف الذكي عملية عقلية يطلق عليها

عملية "الموازنة" Equilibration، (سوزانا ميلر: 1987، ص 54؛ Howes, M. B., 1990, p. 227).

الموازنة[13]:

الموازنة هي العملية المسؤولة عن التنظيم الذاتي في الحياة العقلية للفرد، وبها يتمكن من إحداث التوازن بين عمليتي التمثل والمواءمة، ويعد التوازن ضرورياً لضمان نمواً فعالاً للفرد في تفاعله مع البيئة. والنتيجة النهائية لعملية الموازنة هي وصول الفرد إلى حالة من الاتزان[14]، وهى حالة من الانسجام بين التمثل والمواءمة. أما عدم الاتزان فيمكن النظر إليه على أنه صراع معرفي يحدث نتيجة لعدم تعزيز توقعات الفرد، أو لعدم تعزيز النتائج الناشئة عن الخبرة. فالتعارض بين التوقع وما يحدث بالفعل يمثل عدم اتزان. والموازنة هي العملية التي يتحرك بها الفرد من عدم الاتزان إلى الاتزان.

وتعد عملية التمثل وعملية المواءمة بمثابة الأدوات التي يستخدمها الفرد للوصول إلى حالة الاتزان، وذلك بالقيام بتمثل إضافي أو مواءمة إضافية. فالاتزان حالة ضرورية تجعل الكائن العضوي في حالة كفاح مستمر مع البيئة، للوصول إلى حالة من الانسجام المعرفي والتي يصل إليها عندما يتمكن من تمثل المثير، (Hyde, D. M. G., 1970, p.24؛ Thomas, R. M., 1992, pp. 285-306).

---

(13) Equilibration
(14) Equilibrium

مراحل النمو العقلي في نظرية "بياجيه":

يؤكد "بياجيه" على أن التغيرات العقلية المعرفية تحدث نتيجة للنمو. وأن المخططات الجديدة لا تحل محل القديمة، ولكن تندمج فيها، وأن التغير الكيفي لهذه المخططات لا يحدث فجأة وإنما تدريجياً. وتؤدي كل مرحلة من مراحل النمو العقلي إلى المرحلة التي تليها، وتعد أكثر تعقيداً من سابقتها، وأنه لا يمكن فهم مرحلة من المراحل إلا في سياق المراحل السابقة عليها.

وهذا يعني أن النمو العقلي متدرج ومستمر، ولا يقوم على مبدأ التعارض أو التناقض والتأزم. وأن تقسيمه للنمو إلى مراحل، وحصر تلك المراحل في حدود زمنية، لا يعني أن تلك الحدود واحدة ومشتركة عند جميع الأطفال في المجتمعات المختلفة، وإنما الأساس عنده هو نظام تدرج العمليات العقلية، ومرورها بمراحل ثابتة، وأن البناء العقلي هو حصيلة للأبنية العديدة المتدرجة، والتي تصل بالطفل إلى الاتزان والتفكير المنطقي، (عادل الأشول: 1982، ص ص 31 – 33).

وقد ميز "بياجيه" بين أربع مراحل أساسية للنمو العقلي للفرد، وهي: المرحلة الحسية الحركية[15]، وتليها مرحلة ما قبل العمليات[16]، ثم مرحلة العمليات العيانية[17]، وأخيراً مرحلة

(15) Sensory Motor Stage
(16) Preoperational Stage
(17) Concrete Operational Stage

العمليات الشكلية[18]. وفيما يلي عرض لتلك المراحل، وذلك على النحو التالي:

المرحلة الحسية الحركية:

وهي المرحلة الأولى من مراحل النمو العقلي، وتمتد من الميلاد وحتى نهاية العام الثاني. وقد قسم بياجيه هذه المرحلة إلى ست فترات فرعية هي:

فترة التمثل العام[19]:

وتستغرق هذه الفترة الشهر الأول من عمر الطفل. وهي فترة الأنشطة المنعكسة، حيث يمتلك الطفل حديث الولادة الانعكاسات الأولية الأساسية التي تتمثل في الرضاعة، والقبض على الأشياء، والبكاء، وتحريك أجزاء الجسم. ففي بداية هذه المرحلة يمارس الطفل السلوك الانعكاسي للمص على أي شيء يلامس فمه، بصرف النظر عن طبيعة هذا الشيء، ويقبض كذلك وبشكل آلي على أي شيء يمس راحة يديه. وقد سميت هذه الفترة "بفترة التمثل العام" لأن الطفل في الأسابيع القليلة الأولى من حياته يقوم فحسب بتدريب المخططات الموجودة أو المتاحة لديه.

(18) Formal Operational Stage
(19) General assimilating

فترة رد الفعل الدائري الأولي[20]:

وتمتد هذه الفترة من بداية الشهر الثاني وحتى الشهر الرابع. وفيها يبدأ الطفل التمييز بين الأشياء بشكل أولي. وقد سمت "بفترة رد الفعل الدائري الأولى" لأن الطفل يقوم فيها بتكرار مخططاته الأولية (المص، والقبض، وغيرها) مرات عديدة، حتى تظهر تعديلات في هذه المخططات، ويظهر التآزر بينها. ففي نهاية هذه الفترة، سوف يرفض الطفل إذا كان جائعا أي شيء يوضع في فمه ما لم يمده باللبن.

فترة رد الفعل الدائري الثانوي[21]:

وتمتد هذه الفترة من الشهر الرابع وحتى الشهر الثامن. وتتميز برد الفعل الدائري الثانوي، والذي يعني أن ردود الأفعال قد أصبحت قادرة على التنسيق بين الأنشطة إلى ما أبعد من مجرد الانعكاسات. حيث يتوجه سلوك الطفل تدريجيا نحو الأشياء والأحداث، مما يزيد من مدى سلوكه.

فترة تنسيق المخططات[22]:

وتمتد هذه الفترة من الشهر الثامن وحتى نهاية العام الأول. ويظهر فيها التنسيق بين المخططات، كأن يقلب الطفل زجاجة الرضاعة، لكي تكون في وضعها الصحيح، الذي يمكنه من

---

(20) Primary Circular Reaction
(21) Secondary Circular Reaction
(22) Coordination of Schemata

الرضاعة. وفيها -أيضا- يكتسب الطفل قدرة إضافية على التمييز بين الوسائل والغايات، أي القدرة على القيام بحركة معينة للوصول إلى هدف معين. فإذا وضع عائق -على سبيل المثال- في سبيل الوصول إلى شيء مرغوب، وبحيث يكون هذا الشيء في نطاق رؤية الطفل، فإنه يتعلم الدوران حول هذا العائق أو دفعه بعيدا للوصول إلى الشيء المرغوب.

فترة رد الفعل الدائري الثلاثي(23):

مع بداية العام الثاني وحتى الشهر الثامن عشر، تبدأ ردود الأفعال الدائرية الثانوية (يطلق عليه أحيانا رد الفعل من الدرجة الثالثة) في الظهور، والتي تعني تكرار الأفعال بهدف التجريب، وهذا ما يميزها عن ردود الأفعال الدائرية في الفترات السابقة. فردود الأفعال في هذه الفترة تتميز بدخول عامل المحاولة والخطأ. ويمكنه استخدام الوسائل بنجاح للوصول إلى الغايات، مثل محاولته تحريك الوسادة للحصول على اللعبة المخبأة تحتها. ويعد هذا دليلا على فهمه لفكرة بقاء أو دوام الأشياء.

فترة التصور(24):

وهي أخر فترة من فترات المرحلة الحسية الحركية، وتمتد من الشهر الثامن وحتى نهاية العام الثاني. وينتقل الطفل خلال هذه الفترة من مستوى الذكاء الحس/حركي إلى مستوى الذكاء

(23) Tertiary Circular Reaction
(24) Representation

المتصور، والذي يعني أن الطفل قد أصبح قادرا على تصور الأشياء والأحداث داخليا (عقليا)، بحيث يصبح قادرا فيما بعد على حل المشكلات من خلال التصور (معرفيا). ففي هذه الفترة تنم اللغة مما يسهل تكوين المفاهيم أو التمثيلات (الصور الذهنية) اللفظية للأشياء. كما يظهر لدى الطفل إتقانا لحل مشكلة الاستجابة المرجأة (مثل ضبط عمليتي الإخراج). وإذا أعطي للطفل بعض الدلائل على موضع شيء ما تم إخفاءه، فإنه يتجه إليه.

ويظهر التقليد كمثال حي على المواءمة والمهارة في استخدامها. فالطفل يحاول أن يوائم سلوكه ليجعله مطابقا لسلوك شيء أخر.

كما يتميز النشاط في هذه الفترة بما يسمى "بالخبرة الوقتية"، التي تعني عدم القدرة على إضفاء التسلسل الزمني على الأحداث، فكل شيء قائم بذاته، وكل يوم مستقل عن سواه، (McNally,D.W., 1974,p.19; Bee, H., 1989, pp.230-233).

مرحلة ما قبل العمليات:

قسم "بياجيه" مرحلة ما قبل العمليات إلى فترتين فرعيتين هما: فترة ما قبل المفاهيم، وتمتد من (2 – 4) سنوات، ثم فترة التفكير الحدسي، وتمتد من (4 – 6) سنوات. وتتميز فترة ما قبل المفاهيم بقدرة الطفل على استدخال وتمثل الخبرة، ولكنه مازال غير قادر على استخدام المفاهيم، وخاصة مفهوم الفئة، ومفهوم علاقة التضمين الفئوي. ولذلك يتميز التفكير في هذه المرحلة بأنه

مستوى وسط بين مفهوم الشئ ومفهوم الفئة، وهو ما يسميه "بياجيه" تفكير ما قبل المفهوم. وهو نوع من التفكير التحولي من الخاص إلى الخاص، أو ما يمكن أن يطلق عليه "الاستدلال المطابق"، أي الذهاب من قضية جزئية إلى قضية جزئية أخرى، بدلاً من الاعتماد على الجزء للوصول إلى الكل. وهو - أيضاً - تفكير يُستخدم فيه قياس التماثل(25) أو التشابه الجزئي من نوع "أ" يشبه "ب" في أحد الجوانب، إذن "أ" يجب أن يشبه "ب" في الجوانب الأخرى. أما فترة التفكير الحَدْسي، فيعتمد تفكير الطفل فيها على الإدراكات السطحية، واستخدام الانطباع الشخصي في تكوين الأفكار، وتمركز التفكير. والسبب الرئيسي في ذلك أن تفكير الطفل لم يتحرر تماماً من الإدراك. صحيح أن الطفل لم يعد - في هذه الفترة - يخلط بين ذاته والبيئة، ولكنه لا يزال غير قادر على إدراك ذاته كأحد موضوعات البيئة، وتحمل لغته طابع التمركز حول الذات. ويميل الطفل إلى الاستجابة لأحد جوانب الموقف، ويتضح هذا في تجارب "بياجيه" حول مبدأ الثبات، (سيد أحمد عثمان، فؤاد عبد الطيف أبو حطب: 1978، ص ص 60 -62، محمد رفقي عيسى: 1981، ص ص 14 - 16، Howes, M. B., 1990, pp. 230-231).

وتتميز مرحلة ما قبل العمليات بنوعين من خصائص التفكير أحدهما خصائص إيجابية والثاني خصائص معوقة للتفكير.

وتتمثل الخصائص الإيجابية للتفكير في قدرة الطفل على المحاكاة(26)، والتي تعد أولى الأشكال الحقيقية للتصورات العقلية،

(25) Analogy
(26) Imitation

والتي تظهر في تقليد الطفل للأشياء والأحداث غير الحاضرة، ويدل ذلك على أن الطفل قد نمّى قدرته على التصور العقلي للسلوك الذي يقوم بتقليده، وبدون هذا التصور العقلي يكون التقليد مستحيلاً.

ومن الخصائص الإيجابية للتفكير – أيضاً – قدرة الطفل على اللعب الرمزي، والذي يعد شكلاً آخر من أشكال التصورات العقلية التي تظهر في هذه المرحلة. ويختلف اللعب الرمزي عن المحاكاة في أنه يعتبر شكلاً من أشكال التعبير عن الذات، ولكن مع الذات فقط. فالهدف منه ليس الاتصال بالآخرين، فلا يوجد في هذا النوع من اللعب قيود على الطفل، فهو يبني رموزه التي ربما تكون متفردة، ويبتدع صوراً لأي شئ يرغب فيه، فوظيفة اللعب الرمزي هى إشباع الذات عن طريق تحويل الحقيقة إلى ما يرغب فيه الطفل، (Salkind, N. J. & Ambron, S. R., 1987, pp. 329-330).

ويعد استخدام اللغة خاصية إيجابية أخرى من خصائص التفكير في هذه المرحلة، حيث يبدأ الطفل النطق بكلمات كرموز تحل محل الأشياء، فتأتي الكلمة لتصور شئ. ويستخدم الطفل في البداية "الكلمة الجملة"، ثم تنمو لغته بسرعة. ففي حوالي الرابعة من العمر يمكنه أن يتكلم بصورة جيدة، ويتمكن إلى حد كبير من قواعد اللغة، ويمكنه فهم ما يسمعه إذا كانت الكلمات مألوفة لديه، (Aggarwal, J. C., 1986, p. 19).

أما عن **الخصائص المعوقة للتفكير المنطقي في هذه المرحلة**، فتظهر في التفكير المتمركز حول الذات، والذي يعني عدم قدرة الطفل على أن يأخذ دور الآخر، أو أن يرى من وجهة نظر

الآخر. فهو يعتقد أن أي شخص يفكر بنفس طريقته، فتفكيره هو الوحيد الممكن، وهو دائماً صحيح ومنطقي.

كما تظهر الخصائص المعوقة للتفكير - أيضاً - في عدم قدرة الطفل على التفكير بنجاح في التحولات التي تحدث للأشياء أو الأحداث. فعندما يلاحظ تغييرات متصلة أو حالات متعاقبة، فإنه - أي الطفل - يركز على العناصر المتصلة أو الحالات المتعاقبة أكثر من تركيزه على التحولات المسئولة عن التغير من حالة إلى أخرى. فالطفل لا يستطيع التركيز على التحول من الحالة الأصلية إلى الحالة النهائية، ولكن ينحصر انتباهه في الحالة البينية. وينتقل الطفل من إدراك مستقل لحدث ما إلى إدراك مستقل لحدث آخر، ولا يمكنه دمج سلسلة من الحوادث، وهذا يعرف بتمركز التفكير، (جورج إي. فورمان: 1983، ص 320).

مرحلة العمليات العيانية:

وتمتد هذه المرحلة في الفترة العمرية من (7 - 12) سنة، ويطور الطفل خلالها قدرته على التفكير الاستدلالي، ولكنه استدلال محدود ضمن نطاق ما يشاهده الطفل، ومن هنا سُميت بمرحلة العمليات العيانية. ومصطلح العمليات العيانية لا يعني التفكير المحسوس وليس المجرد، فحقيقة الأمر أن تفكير هذه المرحلة استدلالي، وهو نوع من التفكير المجرد، ولكنه يقوم على الأشياء الفعلية وليست المجردة. وأهم ما يميز النمو المعرفي في هذه المرحلة هو تحقيق الطفل للعمليات المنطقية، التي تتيح له الوصول إلى استنتاج منطقي. واعتماد الأفعال والخبرات - التي يتم

استدخالها – على النشاط المعرفي أكثر من اعتمادها علـى الإدراك. وللعملية العقلية المنطقية أربع خصائص هى:

الخاصية الأولى: أنها فعل يمكن استدخاله والاحتفاظ به فـي بنية عقلية.

الخاصية الثانية: قابلية هذا الفعل للانعكاس.

الخاصية الثالثة: يستلزم هذا الفعل – دائماً – بعض الثبـات وعدم التغير.

الخاصية الرابعة والأخيرة: لا يوجد الفعل بمفـرده، ولكـن مرتبطاً دائماً بنظام للعمليات، (Voyat, G. E., 1982, pp. 3-6).

وقد درس "بياجيه" تفكير الطفل في هذه المرحلـة مسـتخدماً مفهوم "**الثبات**" والذي يعد خاصية أساسية للتفكير في هذه المرحلـة، كما يعتبر محكاً عقلياً لعملية قابلية التفكير للانعكاس.

وعلى الرغم من أن طفل هذه المرحلة قد تجاوز تفكيره كيفيـاً مرحلة ما قبل العمليات، وذلك بظهور الأبنيـة العقليـة للتصنيـف والسلسلة، وتحسن مفاهيم العدد، والمسافة، والزمن، وغيرها، فـإن الطفل لم يبلغ بعد المستوى العالي للعمليات المنطقية. فالأبنية العقلية المتاحة لديه في هذه المرحلة تكون مفيدة فقط في حـل المشـكلات العيانية القابلة للملاحظة، وكذلك في معالجـة الحـوادث الحاليـة، ولكنها لا تمكنه من استخدام المنطق في حل المشكلات الفرضيـة أو اللفظية، أي المجردة بشكل عام. فالطفل ما زال غير قـادر علـى التمييز بين الفرض والواقع، فهو يحاول أن يطوع الحقائق لتقـابل الفرض الذي افترضه، (Inhelder, B. & Piaget, J., 1968, pp. 272-273).

ونسوق في الجزء التالي مثالا لنمو المفاهيم المعرفية، حيث نعرض لنمو "مفهوم العدد"، الذي يعد أول المفاهيم التي يتحقق ثباتها في مرحلة العمليات العيانية.

نمو مفهوم العدد:

يتناول عرض "مفهوم العدد" الأصول المنطقية لهذا المفهوم من حيث: ما هو "العدد"، وماذا يعني مصطلح "مفهوم". ويلي ذلك عرض لبنية "مفهوم العدد"، والعمليتين العقليتين المسهمتين في تكوينه، وهما: التصنيف والسلسلة. ثم تناول نمو "مفهوم العدد" من خلال عرض مفهوم "الثبات"، وأخيراً تعليق عام على "مفهوم العدد".

1- الأصول المنطقية لمفهوم العدد:

لم ير علماء الرياضيات قديماً ضرورة لتعريف العدد، حيث إنه - في رأيهم - من البساطة في تكوينه بشكل لا يجعله في حاجة إلى غيره لتعريفه، (محمد مهران: 1979، ص 206).

ويرى البعض أن "العدد" تجريد كامل لا يمكن أن يدركه الطفل بأحد حواسه. فمثلاً العدد "خمسة" ليس هو الرمز "5" ولا الكلمة "خمسة"، ولا هو الصفة التي تدل على "خمسة" أشياء بعينها. فالعدد في هذا المثال تجريد شامل تشترك فيه أية مجموعة من "خمسة" أشياء. فالعدد موجود بصرف النظر عن أي تمثيل له، (مريم سليم: 1977، ص 11، جيرد جايلدر كورنيليوس: 1989، ص 128، زكريا الشربيني وآخرون: 1989، ص 281).

وقد اختلف "برتراند رسل" مع الزعم القائل بأن العدد واضح بذاته، ولا يحتاج إلى سواه لتعريفه، ويعد "رسل" أحد الفلاسفة الذين حاولوا تقديم تعريف للأعداد، وجاء اختيار تعريفه – من قِبَل المؤلف – لسببين: الأول، أنه حاول تقديم تعريف يتلاءم والاستخدام المألوف للأعداد في الحياة العملية، وليس فقط للأغراض المنطقية والرياضية. والسبب الثاني، أن تحليل "رسل" للأعداد، والأفكار التي طرحها في هذا الصدد تعد بمثابة الأصول المنطقية التي استمد منها "بياجيه" – كما سيرد ذلك فيما بعد – أفكاره وتجاربه حول "مفهوم العدد".

فيرتبط العدد عند "رسل" بفكرة الفئة، حيث يتم تحديد معنى "العدد" على أنه فئة فئات، فالعدد طريقة نجمع بها مجموعات معينة من تلك المجموعات التي لها عدد معلوم من الحدود (العناصر). فقد نضم جميع الأزواج في حزمة، وجميع الثلاثيات في حزمة أخرى، وهكذا، ونحصل بهذه الطريقة على حزمات مختلفة من المجموعات، كل حزمة مكونة من جميع المجموعات التي لها عدد معين من الحدود، وكل حزمة هي فئة، أعضاؤها "مجموعات" أي فئات. وكل زوج من الأشياء يمثل فئة من عضوين، وحزمة الأزواج كلها فئة لها عدد لا نهاية له من الحدود. وهذا يعني أن كل حزمة من هذه الحزمات هي فئة كبيرة تضم فئات صغيرة متشابهة، أي لها نفس العدد. ولعلاقة "التشابه" هذه خواص ثلاث: فهي انعكاسية، وتماثلية، ومتعدية، ذلك لأن كل فئة تشبه نفسها (انعكاسية)، وإذا كانت الفئة (أ) تشبه الفئة (ب) كانت الفئة (ب) تشبه الفئة (أ) وهنا تظهر خاصية (التماثل)، وإذا كانت (أ) تشبه

(ب)، وكانت (ب) تشبه (جـ)، كانت (أ) تشبه في هذه الحالة (جـ)، وتتضح هنا خاصية (التعدي)، (محمد مهران: 1979، مرجع سابق، ص ص 211، 214).

ويطرح التحليل السابق لفكرة الفئة، والعناصر التي تتكون منها أي فئة سؤال عن كيفية التعرف على أن لمجموعتين نفس العدد من الحدود أو العناصر. وللإجابة عن هذا التساؤل يقول "رسل": "يكون لمجموعتين نفس العدد إذا كان لكل عضو في مجموعة عضو يقابله في المجموعة الأخرى، أو بعبارة أخرى، إذا كان كل عضو في مجموعة مرتبطاً بعلاقة واحد - بواحد بعضو واحد من أعضاء المجموعة الأخرى"، (محمد مهران: المرجع السابق، ص 213).

ويتضح من تعريف "رسل" للعدد أنه - في رأينا - قد ركّز على ما يسمى بالعدد الأصلي(27)، والذي يشير إلى العدد الكلي لعناصر أية مجموعة من الأشياء، في حين لم يتضمن التعريف أية إشارة إلى العدد الترتيبي(28)، والذي يشير إلى الوضع الذي يشغله كل عنصر في هذه المجموعة، وهو ما ركّز عليه "بياجيه" - كما سيرد ذلك فيما بعد - عند تحديده لبنية "مفهوم العدد".

وكما ارتبط تعريف "العدد" بفكرة "الفئة"، ارتبط تعريف "المفهوم" بهذه الفكرة أيضاً، حيث تنتمي عملية تكوين "المفهوم" في جوهرها لناتج الفئات. فهناك نوعان من النشاط العقلي المتعلق بتكوين "المفهوم"، الأول: النشاط الإيجابي لتكوين المفهوم، ويقصد

---

(27) Cardinal
(28) Ordinal

به قيام الفرد بتصنيف الأشياء في فئات، ويحدد – بعد ذلك – الفئة لفظياً. والنوع الثاني: التكوين السلبي للمفهوم، والذي يعني ملاحظة الفرد تصنيفاً جاهزاً، وعليه أن يحدد الفئة لفظياً، (فؤاد أبو حطب: 1983، ص ص 331 – 335).

• وعلى الرغم من أن "بياجيه" لم يورد في مؤلفاته تعريفاً محدداً "للمفهوم" – أي مفهوم – وذلك لاهتمامه بالعمليات العقلية التي تكمن وراء تكوين المفهوم ونموه، فإنه يرى أن المفاهيم تتكون عن طريق "التجميع"(29)، أي تركيب من العمليات العقلية الأساسية، كالقابلية للانعكاس، والتطابق، والتعويض، وغيرها. ويظهر هنا تأثر "بياجيه" بأفكار "رسل" في تعريف العدد. فالمفهوم من وجهة نظره إجراء عقلي لا يشتق من الخصائص الإدراكية للأشياء مباشرة، بل بالأحرى من التعامل مع تلك الأشياء أو بواسطتها. فالإدراك وحده لا يكفي للتوصل إلى المفهوم، بل يجب أن تقوم عملية عقلية أشمل تتخطى الإدراك وتسمو عليه.

وتؤكد وجهة النظر السابقة جميع تجارب "الثبات" التي قام بها "بياجيه" وتلاميذه، والتي تعتمد ببساطة على إحداث تغييرات إدراكية في المهمة، ورصد استجابة الطفل بعد إحداث هذه التغييرات. فالمفهوم هو فكرة مجردة مستقلة عن مظاهرها الإدراكية. فمفهوم "ولد" مثلاً يوجد كفكرة مجردة مستقلة عن الإشارة إلى ولدٍ بعينه، (حامد زهران: 1977، ص 174، زكريا الشربيني وآخرون: 1989، مرجع سابق، ص ص 75 – 86).

---

(29) Grouping

2- بنية مفهوم العدد:

على الرغم من أن "مفهوم العدد" ظل موضوعاً للبحث لأكثر من نصف قرن، فإن هذه البحوث لم تقدم إسهاماً كبيراً في هذا الصدد، بسبب الكثير من الصعوبات المنهجية. بالإضافة إلى تركيزها الجوهري على سلوك "العد"، والاستجابات العددية للأطفال، والتي لا تتضمن نشاطاً معرفياً ينتمي إلى فئة المفاهيم، (سيد عثمان، فؤاد أبو حطب: 1978، ص 190).

وتعد دراسة "بياجيه" عن فهم الطفل للعدد، (Piaget, J., 1965) بداية لطريق طويل سار فيه البحث في هذا الميدان. ويغطي فهم الطفل للعدد - في هذه الدراسة - عدداً متنوعاً من الموضوعات، تبدو جميعها - في إطار نظرية "بياجيه" مرتبطة بمفهوم العدد - حيث بدأ "بياجيه" بتحليل أفكار الأطفال عن "ثبات" الكم، ومستقلاً عن السؤال بشكل محدد عن العدد. وقد بدأ بهذا التحليل لأنه يعتبر أن فكرة "الثبات" أساسية لجميع أشكال التفكير العقلاني، ولفهم الطفل للعدد بشكل خاص.

"ويفترض "بياجيه" أن بنية العدد(30) تتشكل جنباً إلى جنب مع نمو المنطق، وأن فترة ما قبل العدد(31) تقابل مستوى ما قبل المنطق(32). وقد أوضحت نتائج التجارب حول مفهوم العدد أن هذا المفهوم يتكون مرحلة بعد مرحلة، ويرتبط ذلك ارتباطاً كبيراً

---

(30) Construction of Number
(31) Prenumerical Period
(32) Prelogical Level

بالتطور التدريجي لأنظمة التضمين(33) (التنظيم الهرمي المنطقي للفئات)، ويرتبط كذلك بأنظمة العلاقات اللامتماثلة(34) (السلسلات الكيفية)، وبالتالي فإن سلسلة الأعداد تنتج من تركيب عملياتي للتصنيف والسلسلة، (Piaget, J.: المرجع السابق، ص viii).

ويؤكد "ماكورميك وآخرون" (McCormick, P. K. & others, 1990) على هذا المعني، حيث يرون أن مفهوم العدد يبدو واضحاً عندما ترسى دعائم عمليتي التصنيف والسلسلة، واللتان ترتبطان بنمو التفكير المنطقي لدى الطفل. فيتميز التحول من مرحلة ما قبل العمليات إلى مرحلة العمليات العيانية بإتقان الطفل لعمليتي التصنيف أحادي البُعد، والسلسلة أحادية البُعد، والأشكال البسيطة للثبات. ومن هنا يأتي عرض هاتين العمليتين.

أ- عملية التصنيف:

يستكشف الطفل العالم الذي يعيش فيه، ويتعلم كيف يتعرف ويسمي الأشياء المتعددة التي يراها. ويستخدم الطفل – في الفترة المبكرة من تعلم اللغة – أسئلة تدور حول "الأسماء"، وتميل هذه الأسئلة ميلاً ظاهرياً نحو أسئلة التصنيف. أما أسئلة التصنيف فهى التي يطرحها الطفل عندما يجد نفسه حيال شئ غير مفهوم، فيقول: ما هذا؟، بدلاً من أن يقول: ما اسمه؟ ثم يبدأ الطفل في التعرف على الأشياء، على أساس خصائص فيزيقية معينة مثل اللون، أو الشكل، أو أنماط محددة من السلوك. وعندما يكون الطفل قادرا

(33) Inclusion
(34) Asysmmetrical Relation

على إدراك الشيء فإنه "يصنفه" في فئة معينة تختلف عن الأشياء العديدة الأخرى على أساس الخصائص أو الصفات المتفردة فيها. فتعرف عملية التصنيف – بمعناها الواسع – على أنها قدرة الفرد على تقسيم مدركاته وترتيبها وفق أسس معينة، (جان بياجيه: 1954، ترجمة أحمد عزت راجح، أمين مرسي قنديل، ص 267، نبيل حافظ: 1978).

وقد أسهم علماء المنطق والفلاسفة في تحديد "ماهية" التصنيف، وأسهم علماء النفس في تحديد "أنواع" التصنيف و"مراحل نموه"، ويتناول العرض التالي الأصول المنطقية للتصنيف، يعقبه عرض لأنواع التصنيف، ومراحل نمو هذه العملية.

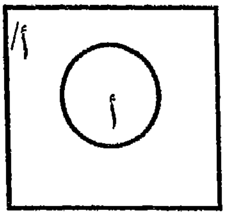
الأصول المنطقية للتصنيف:

يقوم حساب الفئات – وهو جوهر عملية التصنيف – على افتراض انتماء الأشياء إلى فئات بناءً على اتصافها بصفة أو بصفات معينة. ومن ثم يمكن تصور العالم على أنه مكون من جميع الفئات التي يمكن تخيلها. ويمكن أن نرمز للفئات بالحروف الهجائية: أ، ب، جـ، ... ، فإذا كان الكلام عن الفئة "ا" من بين الفئات التي يتكون منها العالم، فإن ما يتبقى من العالم هو كل ما لا ينتمي إلى الفئة "أ"، أي ما ليس "أ"، ويمكن أن نرمز إليه بالرمز "أ/". وتسمى الفئة المنفية "أ/" عادة بالفئة "المكملة"[35] للفئة الأصلية "أ". ويمكن توضيح العلاقة بين فئة ما والفئة المكملة لها من خلال الشكل التالي:

(35) Complementary Class

شكل رقم (15)

العلاقة بين الفئة والفئة المكملة



ويشير "المربع" في الشكل السابق إلى المحك الذي يتم التصنيف على أساسه (اللون، أو الشكل، أو الحجم، أو الاتجاه، ...الخ). أما "أ/" فهى الفئة المكملة للفئة "أ" من حيث كونها تحتوي على أي شئ لا يكون هو "أ". ويتضح من الشكل - أيضاً - أن الفئة "أ" تعتبر في الوقت نفسه فئة مكملة للفئة "أ/" من حيث أنها تشتمل على كل ما لا يندرج تحت الفئة "أ/"، (عزمي إسلام: 1970، ص ص 29 – 31).

ويتضح من ذلك أن التصنيف هو تجميع الأشياء في فئة على أساس خاصية أو مجموعة خصائص معينة: فيزيقية أو وظيفية، تميز هذه الفئة عن غيرها من الفئات.

أنواع التصنيف:

يوجد نوعان من التصنيف: يُطلَق على الأول "التصنيف البسيط" وتكفي أبنية الإدراك الحسي لحل مشكلاته، ويُطلَق على الثاني "التصنيف المنطقي" ويتطلب أبنية عقلية منطقية لحل مشكلاته. وفيما يلي عرض لهذين النوعين من التصنيف:

التصنيف البسيط:

يعتبر نمط "الفرز"[36] واحداً من الخبرات الأولى للتصنيف البسيط لدى الطفل، حيث يعتمد على "انتماء الشئ إلى"[37]، أو التصنيف وفقاً لفكرة "العلاقة". فالأقلام تنتمي إلى درج الأقلام، والكتب تنتمي إلى الرف، وهكذا. ومن خلال عملية التصنيف البسيط يبدأ الطفل في تعلم العالم الذي يعيش فيه، وتكفي أبنية الإدراك الحسي للطفل لحل مشكلات هذا النوع من التصنيف. فمثلاً إذا شاهد الطفل مجموعة من الأشياء مثل المربعات والدوائر لها لونان مختلفان وحجمان مختلفان، فإن المظاهر الحسية ربما تسمح لهذا الطفل أن يضع الأشياء المتشابهة في الشكل معاً، والمتشابهة في اللون معاً، وهكذا. وهو ما يطلَق عليه أيضاً التصنيف الأحادي البُعد.

التصنيف المنطقي:

في حين أن مهام التصنيف البسيط قد تُحل بواسطة الأبنية الإدراكية الحسية، فإن منطق التضمين الفئوي، والتصنيف الهرمي يتطلبان أبنية عقلية منطقية. فالفئة لا يمكن أن تتشكل بواسطة الإدراك، ولكنها تتشكل فقط بواسطة المنطق، حيث يتطلب ذلك تصورات مسبقة لسلسلة من التجريدات والتعميمات التي يشتق منها المعنى. فالبنية المنطقية الضرورية لحل مشكلات التضمين الفئوي لا تنتقل إلى الطفل بواسطة التوضيح اللفظي. فطفل مرحلة ما قبل

---

(36) Sorting
(37) Belong to

المنطق سوف يصر – مثلاً – على أن "البط" هو "بط" وليس "طائر". فهو غير قادر على فهم منطق التضمين الفئوي. أما الطفل الذي بلغ مرحلة العمليات العيانية فهو قادر على فهم أن كل "البط" من "الطيور"، وأنه ليس كل "الطيور" "بط". ولكي يتمكن الطفل من حل مشكلات التصنيف المنطقي وتحديد الفئة، فإنه يجب توافر نوعين من الخصائص أو العلاقات هما:

– الخصائص المشتركة التي تحدد الفئة والفئات الأخرى (الثانوية) التي تنتمي إليها.

– الخصائص المحددة التي تعطي للفئة الثانوية تفردها عن الفئات الأخرى التي تنتمي إليها، (Copeland, R. W., 1974, pp. 55-59).

نمو عملية التصنيف:

يشير التصنيف – كما سبقت الإشارة – إلى تجميع الأشياء على أساس مجموعة ما من الخصائص. وفي كثير من تجارب التصنيف، تقدم للأطفال مجموعة من الأشياء أو الصور أو الكلمات، ويطلّب منهم تجميعها وفقاً للتشابه أو الاختلاف فيما بينها. وقد أشار "بجوركلاند" (Bjorklund, D. F., 1989, pp. 113-114) إلى وجود طرق متعددة للربط بين العمر والتغير في أساليب التصنيف، وأنه يمكن تحديد أربعة مستويات للتصنيف، نلخصها فيما يلي:

المستوى الأول: ويطلَق عليه التصنيف الفطري[38] (ويطلَق عليه أيضاً التصنيف العشوائي)، وفيه يقوم الطفل بتجميع العناصر عادةً في أزواج، ولا يعتمد التجميع هنا على أية خصائص أو دلائل ظاهرة للمثير. ويظهر هذا النمط للتجميع لدى الأطفال من سن 2 – 3 سنوات. وفيه يقوم الطفل – مثلاً – بتجميع "الكلب"، و"الجاروف" معاً، ويقدم لذلك تبريراً فطرياً بقوله: "أنا أحب الكلب وأحب الجاروف".

المستوى الثاني: ويطلَق عليه التصنيف الإدراكي (ويطلَق عليه أيضاً التجميع الشكلي[39]). وفيه يقوم الطفل بتجميع العناصر معاً اعتماداً على خصائص إدراكية مشتركة، ويظهر هذا النمط للتجميع لدى الأطفال من سن (3 – 4) سنوات. كما يمكن أن يظهر لدى الأطفال الأكبر سناً. وفيه يقوم الطفل – مثلاً – بتجميع "الفطيرة" و "القبعة" معاً ويقدم تبريراً إدراكياً لذلك بقوله: "لأن كلتيهما دائرية الشكل".

المستوى الثالث: التصنيف التكميلي[40] (ويطلَق عليه أيضاً التصنيف الوظيفي، أو التخطيطي[41]، أو المتعلق بالموضوع[42])، وفيه يجمّع الطفل العناصر معاً تأسيساً على التفاعلات الحقيقية أو المحتملة بينها كما في العالم الواقعي. ويظهر هذا المستوى لدى الأطفال من سن 4 – 6 سنوات، وقد يستمر حدوثه حتى بعد تجاوز

(38) Idiosyncratic
(39) Graphic Collections
(40) Complementary
(41) Schematic
(42) Thematic

هذه السن، و لا يحل محله بشكل كامل التصنيف المفاهيمي. وفيه يقوم الطفل بتجميع العناصر معاً وفقاً للوظيفة، فمثلاً "القطة" و "اللبن" معاً، ويقدم تبريراً تكميلياً لذلك بقوله: "لأن القطة تشرب اللبن".

المستوى الرابع: التصنيف المفاهيمي[43]، وفيه تجمع العناصر معاً تأسيساً على مفهوم مشترك يجمعها، كأن تكون العناصر أعضاء في فئة أو لها نفس الوظائف. ويمكن أن يظهر التصنيف المفاهيمي لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولكنه يزداد باطراد بين سن 6 – 10 سنوات. وفيه يقوم الطفل – مثلاً – بتجميع "المطرقة"، و "المنشار"، و "المفك" معاً، ويقدم تبريراً مفاهيمياً لذلك بقوله: "لأن جميعها أدوات".

ومن جهة أخرى، يمر نمو عملية التصنيف في إطار نظرية "بياجيه" بثلاث مراحل أساسية، وهي:

المرحلة الأولى: التجميع التصويري، وفيها تُجمع العناصر بحيث تمثل صورة للأشياء. فعلى سبيل المثال، ربما ينظم الطفل العناصر في صف، ويقول: "هذا ثعبان"، أو يضعهم فوق بعضها البعض ويقول: "هذا منزل". وفي مواقف أخرى، ربما يربط الأطفال بين عنصرين اعتماداً على مظهر واحد، كأن يضع – مثلاً – الدائرة البيضاء والحمراء معاً، فكلاهما "دائرة"، وعندئذ ربما يضيف المثلث الأحمر إلى الدائرة الحمراء، فكلاهما "أحمر". وفي النهاية ستكون جميع العناصر في مجموعة واحدة. فالطفل يأخذ

(43) Conceptual

قراره اعتماداً على الانتقال من عنصر إلى آخر، ولا تحكمه خطة في تجميع مجموعة من العناصر معاً. ويظهر هذا النمط من التصنيف لدى الأطفال ذوي عمر خمس سنوات أو أقل.

<u>المرحلة الثانية:</u> التجميع غير التصويري، وفيها يستطيع الأطفال تجميع مجموعة من العناصر على أساس بُعد واحد فقط. فالطفل الذي يبلغ من العمر سبع سنوات - مثلاً - يمكنه تجميع العناصر وفقاً للون (جميع العناصر الحمراء معاً في كومة، والزرقاء في كومة أخرى)، أو وفقاً للشكل، أو الحجم، وهكذا. ويفتقد الأطفال في هذه السن نظام التصنيف الهرمي[44] الذي يعتمد على العمليات العقلية المنطقية. ولهذا السبب، يمكن لطفل هذه المرحلة أن يصنف مجموعة من المثيرات وفقاً لبُعد واحد فقط وليس وفقاً لبُعدين (الحجم والشكل معاً).

<u>المرحلة الثالثة:</u> التصنيف الهرمي، وفيها يفهم الطفل مبدأ التضمين الفئوي. فيقدم للطفل - مثلاً - عناصر متعددة من فئتين ثانويتين تنتميان إلى فئة عامة أساسية (على سبيل المثال: 7 صور لكلاب، و 3 لقطط)، وعندئذ يُسأل الطفل أيهما أكثر الكلاب أم الحيوانات. وبعبارة أخرى: يُطلب منه المقارنة بين المجموعة الثانوية (الكلاب) والمجموعة العامة (الحيوانات) التي تجمع "الكلاب والقطط" معاً. و لا تظهر الاستجابة الصحيحة على مشكلات التضمين الفئوي - وفقاً للإجراءات التي استخدمها "بياجيه" وتلميذته "إنهيلدر" - حتى مرحلة الطفولة المتأخرة.

---

(44) Hierarchical Classification System

ب- عملية السلسلة:

توجد أصول منطقية لعملية السلسلة – مثلها مثل عملية التصنيف – سوف نعرض لها بإيجاز، ويلي ذلك عرض لمراحل نمو هذه العملية، وذلك على النحو التالي:

الأصول المنطقية للسلسلة:

أوضح "برتراند رسل" (برتراند رسل: د. ت، ترجمة محمد مرسي أحمد، أحمد فؤاد الأهواني، ص ص 7 – 9) أن الترتيب (السلسلة) ينشأ عندما تتوافر ثلاثة حدود "أ"، "ب"، "جـ" يقع أحدهم ("ب" مثلاً) بين الحدين الآخرين. ويحدث هذا دائماً عندما تقوم علاقة بين "أ، ب"، وبين "ب، جـ"، ولا تقوم هذه العلاقة بين "ب، أ" أو بين "جـ، ب" أو بين "جـ، أ". وهذا هو الشرط اللازم والكافي للقضية "ب بين أ، جـ". فإذا كانت العلاقة بين "أ، ب" وبين "ب، جـ" هى علاقة "أكبر من" مثلاً، فإن هذه العلاقة لا تقوم بين "ب، أ" أو بين "ج، ب"، أو بين "جـ، أ" لأن العلاقة في هذه الحالة ستكون علاقة "أصغر من". ومع أن حدين فقط لا يمكن أن يكون لهما ترتيب، فإن الترتيب لا يمكن أن يحدث إلاّ عندما تقوم علاقة بين حدين. ففي جميع المتسلسلات سنجد أن هناك علاقة لا تماثلية بين حدين، ولكن العلاقة اللاتماثلية التي لا يوجد فيها سوى حالة واحدة لا تكون ترتيباً.

نمو عملية السلسلة:

من المهام التي استخدمت لدراسة نمو عملية السلسلة لدى الأطفال – في إطار نظرية "بياجيه" – هى مهمة السلسلة وفقاً

للطول، والتي تستخدم فيها عادة مجموعة من "العصي" متفاوتة في الطول يتراوح عددها بين 7 – 9 عصي.

وقد ميزت نظرية "بياجيه" بين ثلاث مراحل لنمو عملية السلسلة وهي:

المرحلة الأولى: ويطلق عليها مرحلة الانطباع العام. فطفل هذه المرحلة – يتراوح عمره عادة بين 4 – 5 سنوات – لديه انطباع عام للسلسلة كنوع من الشكل العام، لا يفرق فيه بين الكل والأجزاء. فهو انطباع إدراكي حسي خالص، لأنه بمجرد أن تختفي سلسة العناصر من أمام عينيه – أي يعاد توزيعها عشوائيا – فإنه لا يعتقد أنها كانت موجودة من قبل. لذلك عندما يحاول الطفل إعادة بناء السلسلة، فإنه ينشئ أزواجا غير متصلة من العناصر، ولا يبذل أي محاولة للتنسيق بين هذه الأزواج، (Elkind, D., 1968, p. 67).

المرحلة الثانية: ويطلق عليها مرحلة التصور الحدسي[45]. وطفل هذه المرحلة الذي يبلغ من العمر حوالي خمس سنوات، يدرك السلسلة ككل على أنها مكونة من أجزاء متمايزة، ولكنها في الوقت نفسه غير مرتبطة. وهذه الصورة العقلية للسلسلة (التصور الحدسي) هي التي تمكن الطفل من إقامة سلسلة صحيحة في غياب النموذج المادي بعد عدد من المحاولات باستخدام أسلوب المحاولة

---

(45) Intuitive Representation

والخطأ. فالطفل ينظر إلى مشكلة السلسلة على كونها نوع من الألغاز، فيختار بشكل عشوائي العناصر المختلفة، ويحاول ربطها ببعضها البعض بغض النظر عن العلاقة بين أطوالها. ولكنه بهذه الطريقة غير المنتظمة يصل إلى شكل يختلف عن تصوره العقلي السابق لهذه السلسلة. وعندئذ فقط يبدأ الطفل في التنسيق بين أطوال العناصر. والتنسيق هنا ليس عفوياً، وليس نتيجة استدلال، بل توصل إليه – فقط – بسبب الاختلاف بين الصورة العقلية للسلسلة، والصورة التي توصل إليها قبل الصورة الصحيحة لها.

المرحلة الثالثة: ويطلق عليها مرحلة المفهوم العملياتي للسلسلة. ويصف "بياجيه" (Piaget, J., 1977, pp. 323-327) هذا المفهوم بأنه عملياتي، لأن أفعال التنسيق (الترتيب) التي بدأت في المرحلة الثانية قد تم استدخالها في الأبنية العقلية للطفل تدريجياً، واكتسبت خصائص العمليات المنطقية، وبمجرد أن تصبح أنشطة الترتيب عند الطفل عملياتية، تظهر لديه تنسيقات جديدة، كانت غير ممكنة بالإدراك الحسي أو الحَدْس. فيستطيع طفل هذه المرحلة – عادة في سن (6 – 7) سنوات – أن ينسق عقلياً علاقة أن "أ" تسبق "ب"، و "ب" تسبق "جـ"، ويصل إلى علاقة أن "أ" بالضرورة تسبق "جـ"، وهو ما يسمى علاقة التعدي[46]. فهو ينجح في السلسلة لتوافر الأبنية المنطقية الضرورية لفهم هذه العلاقة، حيث يصل إلى النتيجة السابقة دون حاجة إلى مقارنة فعلية بين هذه العناصر.

(46) Transitivity

وبناء على ما تقدم، يأتي تعريف "ودسورث" للسلسلة (Wadsworth, B. J., 1989, p. 101) على أنها "القدرة على التنظيم العقلي بدقة لمجموعة من العناصر، وذلك وفقا للزيادة أو النقصان في الحجم، أو الوزن، أو الطول"، وهو ما لا يتحقق إلا في المرحلة الثالثة من مراحل نمو عملية السلسلة، والتي يظهر فيها تأثير النشاط العقلي على الإدراك الحسي والحدسي للأشياء، حيث يتقن الطفل العملية العقلية الأساسية المرتبطة بعلاقة التعدي، والتي تمكنه من إدخال عناصر جديدة في سلسلة قام بترتيبها بالفعل، ومستخدما نفس علاقة العنصر بما يسبقه وما يليه التي استخدمها في بناء السلسلة الأصلية.

3- ثبات مفهوم العدد:

يعد مفهوم "الثبات"[47] الشرط الضروري - وفقا لـ "بياجيه" - لأي نشاط عقلاني، والذي يعني أن مقدار أو كم المادة يبقى كما هو، وتجاهل أية تغييرات كيفية في أي بعد غير مرتبط بهذا المقدار أو الكم. فالوعي بعدم تغير "العدد" في مجموعتين متساويتين من الأشياء بعد إدخال تغيير كيفي في إحداهما (طول الصف مثلا) يعني "ثبات مفهوم العدد"، ويعني أيضا أن مخططات التناظر الأحادي قد نمت.

ونظرا لأن "مفهوم العدد" من أوائل المفاهيم التي يتحقق ثباتها، فإنه يعد مؤشرا لبلوغ الطفل مرحلة العمليات العيانية، حيث تتسم هذه المرحلة بتوافر الأبنية العقلية المنطقية. وتخلص الطفل

(47) Conservation

من الأحكام الإدراكية على الأشياء التي تتسم بها مرحلة مـــا قبــل العمليات، (Anderson, J. R., 1990, pp. 405-407).

ونعرض فيما يلي لمراحل نمو ثبات مفهوم العدد.

مراحل نمو ثبات مفهوم العدد:

تعــــد تجـــــــــارب المقابلـــــــــة واحـــــــد – لواحـــــــد[48] من التجارب المألوفة التي يتكرر اســـتخدامها فـــي جميع الدراسات التي تصدت لدراسة ثبات مفهوم العدد، سواء بنفس الأدوات ونفس الإجراءات التي اتبعها "بياجيه"، أو باســـتخدام أدوات أو إجراءات أخرى أكثر تقنياً. وتهدف هذه التجارب الكشف عـــن فهم الطفل للتساوي الحقيقي أو الدائم لمجموعتين مـــن العنـــاصر، والذي يعني أن بهما نفس العدد من العناصر، بصرف النظر عـــن كيفية تنظيم عرض هذه العناصر. ويشير "بياجيه" إلى ذلك بقولــــه: "يتضح من خلال المقابلة واحد – لواحد الوسيلة التـــي يســـتخدمها العقل في المقارنة بين مجموعتين فـــي شـــكلهما الأصلـــي للحكـــم بالتساوي الحقيقي للمجموعتين"، (Piaget, J.: 1965، مرجع سابق، ص 80).

وقد استخدم "بياجيه" (Piaget, J.: 1965، المرجع الســـابق) نوعين من تجارب المقابلة واحـــد – لواحـــد، يطلـــق علـــى الأول "تجارب المقابلة المستثارة"[49]، والذي يتضمن عناصر لمجموعتيـــن مكملتين لبعضهما البعض (مجموعة فناجين في مقـــابل مجموعـــة

---

(48) One -to-one correspondence

(49) Provoked Correspondence

أطباق مثلاً). ويطلق على النوع الثاني "تجارب المقابلة التلقائيـة"[50] والذي يتضمن مجموعتي عناصر من نفس النوع (مجموعتان مـن الدُمى مثلاً).

وفيما يلي عرض لنموذج من هذه التجارب التي تنتمي إلـى النوع الأول – المقابلة المستثارة – كما وردت في كتاب "بياجيـه": "فهم الطفل للعدد"، (Piaget, J.: 1965، مرجـع سـابق، ص ص 42 – 49) والتي يتضح من خلالها المراحل التي يمر بـها ثبـات مفهوم العدد.

استُخدِمَ في تجربة المقابلة المستثارة واحـد – لواحـد سـت زجاجات صغيرة تم وضعها على منضدة أمام الطفل، كما وضِـعَ – أيضاً – أمامه مجموعة من الأكواب على "صينية" بحيـث تكـون الأكواب أكثر عدداً من الزجاجات. وعنـد بـدء التجربـة يقـول الفاحص للطفل: "انظر إلى هذه الزجاجات الصغـيرة، مـا الـذي نحتاجه لكي نشرب منها؟"، وعندما يجيب الطفل: "أكـواب"، يقـول الفاحص: "حسناً، هذه هي الأكواب، احضر الأكواب الكافية، بنفـس عدد الزجاجات، كوب لكل زجاجة".فإذا أحضر الطفل أكواب أكـثر أو أقل يسأله الفاحص: "هل تعتقد أن المجموعتين متماثلتين؟". وذلك حتى لا يوحي الفاحص للطفل بفعل شئ آخر لإحـداث التسـاوي. والحقيقة أن الأخطاء من هذا النوع فـي اسـتجابة الأطفـال – أي إحضار أكواب أكثر أو أقل – تظهر فقط في الأعمار مـن (4 – 5) سنوات. وفي حالة تحقيق الطفل للتساوي، يقوم الفـاحص بتجميـع

(50) Spontaneous Correspondence

الأكواب بجوار بعضها البعض، ويسأل الطفل مرة أخرى: "هل يوجد عدد من الأكواب مثل الزجاجات؟". فإذا أجاب الطفل: "لا"، عندئذ يسأله الفاحص: "أين الزيادة؟، ولماذا يوجد عدد أكثر؟". وبعد ذلك يتم إعادة وضع الأكواب كما كانت، وتجمّع الزجاجات بجوار بعضها البعض، ويقوم الفاحص بتكرار الأسئلة السابقة في كل مرة يتم فيها إحداث تغيير في وضع العناصر.

ومن خلال استجابات الأطفال في مثل هذه التجارب، ميز "بياجيه" بين ثلاث **مراحل لثبات مفهوم العدد**، وهى:

<u>المرحلة الأولى:</u> غياب الثبات (الأطفال من سن 4 – 5 سنوات). فطفل هذه المرحلة لا يتمكن من المزاوجة بين عناصر المجموعتين، ويمكن تفسير ذلك بأن إدراكه يعتمد على المسافة التي تفصل بين العناصر أو طول الصف الذي تشغله مجموعة العناصر، وذلك أكثر من اعتماده على العدد. فهو يقدّر العناصر بالمجموعتين على أساس المقارنة الكلية التقريبية للمظهر الخارجي للمجموعات كما يدركها.

<u>المرحلة الثانية:</u> المرحلة الانتقالية بين اللاثبات والثبات (من سن 5 – 6 سنوات). يحدث في هذه المرحلة تحول واحد في تفكير الطفل يتمثل في قدرته على المزاوجة بين المجموعتين، ولكنه يظل غير قادر على امتلاك فكرة التساوي التام أو الثابت. فتفكير الطفل في هذه المرحلة يعمل عند مستوى الحَدْس، أو بالاعتماد على الإدراك الحسي للأشياء، وقد يصل الطفل إلى الحكم الصحيح بتساوي المجموعتين ولكن بالمحاولة والخطأ. فهو يعتمد على حاسة اللمس في معالجة الأشياء، وبعد ذلك يحكم بالنتيجة اعتماداً على

حاسة البصر، فمازال تفكيره بعيداً عن مستوى العمليات والذي سيستخدمه في المرحلة التالية.

<u>المرحلة الثالثة:</u> مرحلة الثبات الكامل (من سن 6 – 7 سنوات). ويتمكن طفل هذه المرحلة من تحقيق المزاوجة بين المجموعتين، وكذلك تحقيق فكرة التساوي. فقد تخطى الطفل مرحلة "الحَدْس" أو المقارنات البصرية. فلم يعد "العدد" يعتمد على الشكل أو الصورة التي تبدو عليها مجموعة من الأشياء، كما أنه لم يعد في حاجة إلى المحاولة والخطأ لكي يحدد استجابته الصحيحة أو حكمه الصحيح. فقد أصبحت أحكامه تعتمد على منطق الثبات أو الاحتفاظ، وذلك بظهور واحدة على الأقل من العمليات العقلية اللازمة لاكتساب الثبات، وهى "عملية التساوي"، والتي تشير إلى موافقة الطفل على ثبات العناصر بمجموعتين بعد إدخال تغيير في أحد الأبعاد الكيفية لإحداهما، وتبرير ذلك الحكم بأنهما كانتا في الأصل متساويتين، وعملية "التعويض" وهى أن يبرر الطفل حكمه بأن الزيادة في أحد الأبعاد يعوضها النقص في البُعد الآخر، وعملية "القابلية للانعكاس" التي تشير إلى قدرة الطفل على الاستدلال العكسي بالرجوع لنقطة البداية، حيث يبرر حكمه بأنه من الممكن إعادة المجموعة التي تم تغييرها إلى ما كانت عليه قبل إحداث التغيير، (ليلى أحمد كرم الدين: 1991، ص 86؛ Sugarman, S., 1988, p. 118).

تعقيب عام على مفهوم العدد:

أشار البعض إلى تأثر "بياجيه" بأفكار الفيلسوف العقلاني "إيمانويل كانت"، وخاصة فيما يتعلق بأن العقل يعتبر مصدراً نشطاً للمعرفة التي يجب أن تُفهم في ذاتها جيداً، إذا أردنا فهم العالم المحيط بنا، وأن العقل لا يمكن أن يكون صفحة بيضاء عند ولادة الطفل، لأنه إذا كان الأمر كذلك لاستحال على الإنسان أن يكتسب القدرة على التفكير. ففي رأي "كانت" أن القدرة على إصدار "أحكام سببية"، والقدرة على إدراك الزمان والمكان والعدد، إنما هي خصائص ذاتية للعقل، تجعل من الممكن الاستفادة من الخبرة، (محمد عماد الدين إسماعيل: 1989، ص ص 117 – 118، أنور محمد الشرقاوي: 1992، ص ص 45 – 46).

وانطلاقاً من هذه الأفكار، بدأ "بياجيه" في دراسة كيفية نمو الوظائف العقلية عند الطفل، موجهاً جُل اهتمامه إلى "الأحكام السببية" أو التبريرات التي يقدمها الطفل كاستجابة للمهام المتعددة التي ابتكرها "بياجيه".

ويمكن القول إن "بياجيه" – من خلال العرض السابق لمفهوم العدد – قد تأثر أيضاً بأفكار الفيلسوف التحليلي "برتراند رسل"، وخاصة فيما يتعلق بالأصول المنطقية لمفهوم العدد، والتصنيف والسَلسلة. فقد أشار "رسل" إلى أن الفكرة الأساسية التي يمكن من خلالها الحكم على تساوي مجموعتين في "العدد" هى فكرة "المقابلة واحد – لواحد". وتعد هذه الفكرة هى الأساس الذي بنى عليه "بياجيه" تجارب المقابلة واحد – لواحد في معرض دراسته للعدد. كما أن علاقة "التعدي" التي أشار إليها "رسل" في تحليله المنطقي لعملية الترتيب، هى الأساس المنطقي – في رأي "بياجيه" – لقيام

الطفل بعملية السلسلة دونما حاجة إلى مقارنة العناصر لكي يصل إلى الحكم الصحيح.

كما يتضح من خلال العرض السابق لمفهوم العدد أن الطفل لا يدرك هذا المفهوم إدراكاً حقيقياً دون توافر الكثير من العمليات العقلية المتداخلة. فهذا المفهوم ينتج من التكامل بين عمليات التصنيف والسلسلة والمقابلة واحد – لواحد، وهى عمليات عقلية منطقية متلازمة، تنمو وتتطور مع بعضها البعض، وتتبادل التأثير فيما بينها. ويتشكل مفهوم العدد – أيضاً – من خلال فكرة الثبات والتي تعني أن مقدار أو كم المادة يبقى كما هو، وإهمال أية تغييرات تحدث في أي بُعد غير مرتبط بهذا الكم.

وهكذا يتبين أن مفهوم العدد مفهوم مركب يمكن تحليله إلى مفاهيم أبسط. وقد لخصت "كريستين مايلز"، (كريستين مايلز: 1994، ص ص 116 – 122) هذه المفاهيم في: مفهوم ديمومة الشئ، ومفهوم واحد – لواحد، ومفهوم التطابق، ومفهوم الفرز، ومفهوم التصنيف، ومفهوم الترتيب المتسلسل.

ولاشك أن نمو مفهوم العدد مرتبط بمراحل النمو العقلي التي قدمها "بياجيه"، فغياب "ثبات مفهوم العدد" يقابل مرحلة ما قبل العمليات، و"تحقيق الثبات" يقابل مرحلة العمليات العيانية ولازماً لدخولها. فتحقيق الطفل "لثبات مفهوم العدد" ينتقل به من مرحلة ما قبل العمليات التي يبني فيها الطفل أحكامه على الحَدْس والإدراك الحسي للأشياء، إلى مرحلة العمليات العيانية التي تتضح فيها قدرة الطفل على الاستدلال، وعلى تصور الموقف قبل إحداث تغييرات

كيفية فيه، والعودة إلى هذا التصور (قابلية تفكيره للانعكاس) عنـــد الحكم بتساوي أية مجموعتين في العدد.

الفصل الخامس
نمو الشخصية

مقدمة

ما الذي نعنيه بالشخصية؟

لماذا ندرس الشخصية؟

التوجهات النظرية الأساسية في دراسة نمو الشخصية

الفصل الخامس

نمو الشخصية

مقدمة:

افترض أنك قد اخترقت الحوائط، وحلقت فوق فصل من فصول دار حضانة، في أول يوم من أيام الدراسة. أعتقد أنك سوف تستمتع بمثال مدهش للفروق الفردية بين الأطفال، في الأساليب التي يواجهون بها الضغوط والمواقف غير المألوفة بالنسبة لهم في ذلك اليوم. فمن المحتمل أنك ستجد طفلا على الأقل ملتصقا بأمه، وربما تجده يبكي بشدة، ويتوسل إليها بأن لا تتركه بمفرده. وطفل آخر يقول لأمه: "مع السلامة"، ويتجه نحو الفصل دون أن ينظر خلفه، ثم يبدأ مباشرة في الحديث مع الأطفال الآخرين.وستجد طفلا آخر يقف هادئ في آخر الفصل، وطفل يستكشف بهمة ونشاط جميع جنبات حجرة الدراسة، ملقيا نظرة على المكعبات، والقصص، ويعبث بالمناضد والمقاعد المختلفة الأحجام.

وإذا ما عدت مرة أخري إلى نفس الفصل بعد ستة أشهر، ستجد عندئذ أن الموقف لم يتغير كثيرا، فبعض الفروق الفردية ستكون أقل وضوحا،ومع ذلك فإنه يمكن ملاحظة أن أساليب الأطفال في تعاملهم مع العلم المحيط بهم، وطبيعة علاقتهم مع الأشخاص الآخرين تتسم بالاستقرار النسبي. فستجد أن الطفل الخجول الذي كان يقف في آخر الفصل، قد أصبح له صديق أو اثنين، ولكنه لا يتفاعل مع عدد كبير من تلاميذ الفصل (أي أنك لن

تجده في وسط الجماعة). أما الطفل الذي ترك أمه بصعوبة، فربما تجده جالسا قريبا جدا من المعلمة. وبالنسبة للطفل الذي دخل مباشرة إلى حجرة الدراسة، والطفل الذي كان يستكشف بهمة ونشاط جميع جنبات حجرة الدراسة، ستجد أن كلا منهما يلعب مع أطفال آخرين لعبا جماعيا.

والحقيقة أن جميع الأنماط السلوكية المختلفة، والتي ذكرناها سابقا، هي مظاهر لما نطلق عليه "الشخصية".

ما الذي نعنيه بالشخصية؟

يعد مصطلح شخصية[1] واحدا من أكثر المصطلحات غموضا من بين جميع مصطلحات علم النفس، وربما يكون أكثر غموضا من مصطلح "الذكاء"[2] ، والحقيقة أنه يوجد قاسم مشترك عام بين هذين المصطلحين. فقد تم اشتقاق المفهومان للمساعدة في وصف أو تفسير أو إثبات الفروق الفردية في السلوك. فيساعد مفهوم الذكاء في وصف الفروق الفردية في القدرات العقلية أو الكفاءة العقلية. أما مفهوم الشخصية فيصف المدى الواسع من الخصائص الفردية، وبشكل خاص تلك الخصائص التي تجعلنا نأخذ بأساليب معينة -دون غيرها- في تفاعلنا مع الأشخاص، ومع العالم المحيط بنا. وتظهر هذه الخصائص في ما إذا كنا اجتماعيون أو انطوائيون، قادرون على اقتحام مواقف جديدة أم محجمون، مستقلون أم معتمدون، جديرون بالثقة أم موضع شك. كل هذه

(1) Personality
(2) Intelligence

الخصائص -وكثير غيرها- ينظر إليها عادة كعناصر أو مكونـــات للشخصية.

ويتضمن مفهوم الشخصية افتراض أساسي وهو الميل نحـــو وجود مظاهر سلوكية ثابتة تسبيا لدي الفرد، فالطفل المنطوي سوف يصبح راشدا منطويا، والطفل الذي لديه ثقة في النفس وهـــو فـــي عمر خمس سنوات، سوف يكون كذلك بعد أربعين سنة من العمـــر. إن هذا الافتراض يمزج بين خبراتنا الذاتية، بالإضافة إلى خبراتنـــا مع الآخرين.

ويستخدم "آلان سروف" Alan Sroufe (1979) مصطلـــح الاتساق[3] للإشارة إلى استمرار وتكامل أنماط معينة مـــن السلـــوك لدي الأشخاص المحيطين بنا، وكذلك الاستمرار في أنماط ســـلوكنا عبر الزمن.

فعلي الرغم من أنني لست تماما هو الشخص الذي كان عمره خمس سنوات أو عشر سنوات، فإنه يوجد نمط أو أسلوب أو طريقة تميز سلوكي. فاتجاهاتي ومعتقداتي عن ذاتي، وأسلوب اســـتجاباتي للبيئة وللآخرين يكون متشابه عبر الزمن.

وبالرغم من التشابه بين مفهوم الذكاء ومفهوم الشخصية، فإن الأخير -كما سبقت الإشارة- أكثر تعقيدا،حيث لا يمكن تقديم مفـهوم الشخصية في صورة رقمية مثل درجات نسبة الذكـــاء. فالأطفـــال ليس لديهم كم من الشخصية؛ ولكن لديهم نوع أو نمط للشـــخصية، أسلوب أو طريقة في الأداء.

(3) Coherence

لماذا ندرس الشخصية؟

لقد كان المحرك الأساسي لدراسة الذكاء، هو الاهتمام بالأطفال الذين كان أدائهم المدرسي ليس على ما يرام. أما المحرك الأساسي لدراسة الشخصية فهو الرغبة في فهم كيف يظهر لدي بعض الأطفال أنماط من عدم الصحة أو عدم التكيف مع الآخرين. فهناك بعض الأطفال قد تكون لديهم أنماط من التفاعل يتمثل في الإيجابية، والتكيف[4]، في حين يصبح أطفال آخرين -بطريقة ما- ساخطين على الناس، أو أن علاقات الحب والمساندة مع الآخرين متضاربة. من أجل أولائك وهؤلاء ندرس الشخصية.

التوجهات النظرية الأساسية في دراسة نمو الشخصية:

هناك ثلاثة توجهات نظرية أساسية في دراسة ووصف، أو تفسير الفروق الفردية في الشخصية احتفظت ببقائها عبر الزمن:

- التوجه البيولوجي، والذي يعتمد على فرضية أن الفروق بين الأفراد موروثة.
- توجه منحى التعلم، والذي يعتمد إما على التطبيق الصارم للمبادئ الكلاسيكية للتشريط، أو على المبادئ البيئية للتعلم الاجتماعي.

(4) Adaptation

- توجه منحى التحليل النفسي، والذي يعتمـــد علـــى فرضيـــة أن الشخصية تنشأ من التفاعل بين الدافـــع أو الحـــافز الوراثـــي[5] واستجابة الوالدين للطفل.

التوجه البيولوجي(الحالة المزاجية):

أصبح مفهوم "الحالة المزاجية"[6] واحدا من المفاهيم الجـــاري اختبار مدي صحتها بشدة في السنوات القليلة الماضيـــة. ويســـتخدم هذا المفهوم في الوقت الحالي للإشارة إلى مظهر واحـــد أو وجـــه واحد للشخصية وهو"ردود الفعل الانفعاليـــة الفريـــدة"، أو الســـلوك الفريد الذي يتبعه الفرد في التفاعل مع البيئة (Carey, 1981). لذلك فإن هذا المفهوم يصف كيف يستجيب الطفل، أكثر من وصفه لمـــا يستطيع الطفل أن يفعل أو لماذا يفعله.

وتختلف نظريات تفسير الحالة المزاجية فيما بينها في بعـــض النقاط، ولكنها جميعا تنطلق من جـــذور أو افتراضـــات مشـــتركة، يمكن تحديدها في ثلاثة منطلقات أساسية هي:

المنطلق الأول:

يولد كل فرد مزودا بأنماط خاصة من الاستجابات لكل مـــن الأشخاص الآخرين،وللبيئة ككل.

(5) Inborn Impulses
(6) Temperament

المنطلق الثاني:

الخصائص المميزة للحالة المزاجية تستمر خلال مرحلة الطفولة وحتى مرحلة الرشد[7]. وهذا لا يعني أن الخصائص المميزة للحالة المزاجية لا تتغير بفعل الخبرة. فالنمط النهائي الفريد للسلوك (النمط الظاهري[8]) هو نتيجة لكل من المخطط الوراثي (البصمة الوراثية، أو النمط الوراثي[9])، والخبرات اللاحقة. ووفقا لذلك فإن الحالة المزاجية ليست حتمية تتحدد من خلالها الشخصية.

المنطلق الثالث:

تؤثر أبعاد الحالة المزاجية في طريقة استجابة أي فرد للأشخاص، والأشياء، وتؤثر -أيضا- في استجابة الآخرين للفرد. وقد اقترح كل من "أرنولد باس" و"روبارت بلومن" (Buss & Plomin, 1984) ثلاثة أبعاد رئيسية للحالة المزاجية وهي:

- **الانفعالية**[10]: ويشير هذا البعد إلى ميل الفرد نحو الانزعاج[11] أو الضيق[12] بسهولة وحدة؛ أي يكون لدي الفرد مستوي عال من الاستثارة[13]. فالأطفال المرتفعين في بعد الانفعالية من الصعب أن يكونوا هادئين.

---

(7) Adulthood
(8) Phenotype
(9) Genotype
(10) Emotionality
(11) Upset
(12) Distressed
(13) Arousal

❖ **النشاط**(14): ويشير هذا البعد إلى ميل الفرد نحـــو الحركـــة المستمرة؛ أي لديه طاقة زائدة تجعله لا يهدأ(15).

❖ **الاجتمـــاعية**(16): ويشير هذا البعد إلى ميـــل الفـــرد نحـــو البحث عن (أو الحصول علي) الإشباع -بشكل خاص- مـــن خلال التعزيز أو المكافآت المستمدة من التفاعل الاجتمـــاعي، والشعور بالامتياز لكونه مع الآخرين، ويميل-أيضـــا- إلـــى الأنشطة الجماعية. فهو لديه قابلية الاستجابة للآخرين، ويبحث عن قابلية الاستجابة من الآخرين.

فالأطفال مرتفعي الاجتماعية يميلون إلى الاتصال والتفـــاعل مع الآخرين. والأطفال المنخفضون في بـــعد النشاط يميلون إلـــى اختيار الأنشطة التي تتطلب الجلوس مثل الألغـــاز، أو القـــراءة، أو الرسم، أكثر من ميلهم إلى لعب كرة القدم. وســـتجد - فـــي نفس الوقت -أن الطفل الاجتماعي ربما يكون أكثر ابتساما مـــن الطفـــل المنطوي(17)، ويترتب على ذلك استجابات مختلفة مـــن الآخريـــن. فالوالدين قد يبتسما أكثر، ويهدهدان الطفـــل ذو الحالـــة المزاجيـــة الإيجابية. أما الطفل ذو الحالة المزاجية الحادة، فربما يواجه بمعـــدل مرتفع من الانتقادات، أو العقاب، أو يحصل على حوافز أقل.

---

(14) Activity
(15) Restlessness
(16) Sociability
(17) Detached

فتأثير الحالة المزاجية الفطرية في نمو الطفل وفي شخصيته سوف يعتمد على طبيعة الملائمة بينها –أي بين الحالة المزاجية– وبين متطلبات البيئة.

وتجدر الإشارة إلى انه لا يوجد اتفاق –حتى الآن– على جوانب السلوك التي يمكن أن نضعها تحت مصطلح الحالة المزاجية. ومع ذلك، فقد لاقت المنطلقات الثلاثة السابقة تدعيما جزئيا من نتائج بعض البحوث كما سيتضح فيما يلي:

وراثة الحالة المزاجية[18]:

تستمد البراهين القوية على وراثة الحالة المزاجية من تلك البحوث التي أجريت على التوائم المتطابقة[19] (من بويضة واحدة) والتي كانت الحالة المزاجية بينهما متشابهة إلى حد كبير، مقارنة بالتوائم المتآخية[20] (من بويضتين). ويوضح الجدول رقم (1) بعض النتائج، التي اعتمدت على دراسات كل من "باس" و "بلومن" Buss & Plomin (1984).

(18) Inheritance of Temperament
(19) Identical Twins
(20) Fraternal Twins

جدول رقم (1)

التشابه بين التوائم المتطابقة وغير المتطابقة في أبعاد الحالة المزاجية

أبعاد الحالة المزاجية	ارتباط التوائم	
	المتطابق	غير المتطابق
الانفعالية	.,63	.,12
النشاط	.,62	.,23
القدرة الاجتماعية	.,53	.,03

المصدر: Buss & Plomin, 1984, p. 122

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين درجات الحالة المزاجية في التوائم المتطابقة كان أعلي اتساقا، في حين كان معامل الارتباط بين درجات الحالة المزاجية في التوائم غير المتطابقة غير دال.

وعلي الجانب الآخر، أشارت نتائج بعض الدراسات، إلى أن معامل الارتباط بين درجات الحالة المزاجية للأطفال بالتبني[21] ودرجات آبائهم بالدم غير مرتفع في مجمله، مقارنة بالارتباط بين درجات هؤلاء الأطفال ودرجات آبائهم بالتبني، (Scarr & Kidd, 1983). وقد أضعفت هذه النتائج برهان وراثة الحالة المزاجية. ورغم ذلك، مازالت البراهين تشير إلى مكون وراثي ما في قياسنا العادي للحالة المزاجية.

(21) Adopted Children

اتساق (ثبات) الحالة المزاجية عبر الزمن[22]:

تراكمت نتائج العديد من البحوث الخاصة بثبات الحالة المزاجية عبر مراحل العمر المختلفة، وذلك بالتوازي مع نتائج البحوث الخاصة بثبات نسبة الذكاء. فقد أشارت نتائج بعض البحوث إلى أن الطفل حديث الولادة[23]الذي يبدو غريب الأطوار سيكون غريب الأطوار وهو في الشهر التاسع أو الثاني عشر. أما الطفل المبتسم فسيكون ودودا عندما يصل إلى مرحلة الحبو،(Rothbart, 1986). وتأكد النتائج السابقة على وجود حالة من الثبات النسبي في الحالة المزاجية في مستهل مرحلة الطفولة، وبشكل خاص في كل من المقدرة الاجتماعية[24]، ومستوي النشاط. كما أشارت نتائج دراسة طولية[25] أجريت في مدينة "نيويورك" أن معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في عمر أربع سنوات، ودرجاتهم في سنوات المدرسة الابتدائية كان ضعيفا نسبيا حيث بلغ 42,.،(Hegvik, McDevitt & Carey, 1981) بينما كان الارتباط بين درجاتهم في المراهقة المبكرة، ودرجاتهم في الرشد المبكر قويا حيث بلغ 62,. ،(Korn, 1984).

وبعكس نسبة الذكاء، يوجد قليل من الثبات بين قياس الحالة المزاجية للطفل الرضيع، وقياسها في مرحلة ما قبل المدرسة أو بعد ذلك. حيث توجد مظاهر سلوكية لقياس الحالة المزاجية عند

---

(22) Consistency of Temperament Over Time
(23) Newborn
(24) Sociability
(25) Longitudinal Study

بداية القياس في مرحلة الرضاعة، تختلف تماما عن تلك المظاهر في السنوات التالية. فالتقديرات الانفعالية في فترة الرضاعة -على سبيل المثال – تتأثر بشكل كبير بعدد مرات بكاء الطفل، أما في الطفولة المتأخرة والرشد، فإن البكاء لا يدخل بشكل كبير في التقديرات الانفعالية.

وبالإضافة إلى اختلاف المظاهر السلوكية التي يمكن قياسها من مرحلة إلى أخري، فإن الاختلافات المزاجية الفطرية التي يمكن ملاحظتها في الرضيع، تتشكل وتتغير وفقا لاستجابات الوالدين والآخرين المحيطين بالطفل. فالثبات الذي قد نلاحظه فيما بعد، ناتج إذن عن الاختلافات الفطرية الممكن وجودها، وعن الثبات الذي تتسم – أيضا – به البيئة.

التفاعل بين الحالة المزاجية والبيئة[26]:

يمكن القول – ببساطة – أن نتائج البحوث التي أجريت في مجال التفاعل بين الحالة المزاجية والبيئة كانت في غاية التعقيد. وقد اقترح كل من "باس" و "بلومن" (Buss & Plomin, 1984) – وبشكل عام – أن الأطفال ذوي الحالة المزاجية المعتدلة، يتكيفون بشكل جيد مع بيئتهم، بينما يكره (أو يجبر) الأطفال ذوي الحالة المزاجية الحادة بيئتهم كي تتكيف معهم.

وقد أشار "روتر" (Rutter, 1978) – على سبيل المثال – إلى أن الأطفال ذوي الحالة المزاجية الحادة يتلقون العقاب من المحيطين بهم بصورة أكبر من الأطفال الأكثر تكيفا (قد يساعد

(26) Temperament\Environment Interaction

ذلك في فهم الكم المرتفع من المشكلات الانفعالية لدى الأطفال ذوى الحالة المزاجية الحادة، التي سيتم ذكرها بعد قليل).

وقد ذكر "مافيز هيثيرنجتون" (Hetherington, 1987) في دراسته عن العلاقة بين الطلاق -كمتغير بيئي- والحالة المزاجية للطفل،أن الأطفال ذوي الصعوبات في الحالة المزاجية يظهر لديهم مشكلات سلوكية كثيرة في استجابتهم للطلاق إذا كانت أمهاتهم من ذوى النمط الاكتئابي، ولم يتلقين التدعيم الاجتماعي بصورة كافية. أما الأطفال الذين لديهم صعوبات وأمهاتهم من المطلقات غير المكتئبات، فلن يظهر لديهم مستوى عال من المشكلات.

الحالة المزاجية والمشكلات السلوكية:[27]

أثبتت نتائج البحوث أن الأطفال ذوي الحالة المزاجية الصعبة، أكثر ميلا إلى إظهار أنواع متعددة من الاضطرابات الانفعالية[28] مثل العدوانية المفرطة[29]، القلق[30]، الاكتئاب[31]،النشاط الزائد [32].

وأشارت نفس النتائج إلى أن الأطفال ذوي الحالة المزاجية الصعبة -غير المتكيفين، أو ذوي المزاج السلبي- ربما يظهر لديهم مشكلات سلوكية ضعف ما يظهر لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات مزاجية أقل (Korn, 1984; Chess & Tomas, 1984;

(27) Temperament & Behavior Problems
(28) Emotional Disturbances
(29) Overaggressiveness
(30) Anxiety
(31) Depression
(32) Hyperactivity

(Guerin, Dibello & Nordquist, 1987). فقد توصل كل من "شيز" و "توماس" إلى أن تقدير الحالة المزاجية في سن ثلاث سنوات كان مؤشرا لكل من التوافق الضعيف والجيد في مرحلة الرشد.

مثل تلك النتائج- التي سبق الإشارة إليها- ربما تعلن ببسلطة عن ثبات الحالة المزاجية. فمشكلة النشاط الزائد، أو العدوانية، أو المشكلات السلوكية الأخرى التي قد تظهر في سن خمس أو سبع سنوات ربما تكون مظهرا جليا لأساس الحالة المزاجية. ولكن النتيجة السابقة ليست بالسهولة التي تبدو عليها، فغالبية الأطفال الذين أظهروا صعوبات في الحالة المزاجية في مرحلة الرضاعة أو في سنوات ما قبل المدرسة، لم تظهر لديهم بالضرورة مشكلات سلوكية في الأعمار التالية. فالعلاقة بين الحالة المزاجية والمشكلات السلوكية ليست دائما علاقة حتمية(33).

وخلاصة القول -في هذا الصدد- أن هناك دائما عملية تفاعل غاية في التعقيد بين ما هو فطري وما هو بيئي. ويبدو أن مفتاح حل هذه القضية، يكمن فيما يلي:

إذا تم تقبل الرضيع أو الطفل ذو الحالة المزاجية الصعبة من قبل والديه أو القائمين على رعايته، وإذا تمكنت أسرته من ترويضه بطريقة فعالة، فإن ظهور المشكلات السلوكية سيكون عند أقل مستوى. وعلي سبيل المثال، سنجد أن الطفل الذي لديه صعوبات في الحالة المزاجية، ويلقى -في نفس الوقت- حبا أقل من أمه،

---

(33) Inevitable

سيكون معرضا لظهور مشكلات سلوكية بشكل أكثر من نفس الطفل الذي يلقى حبا أكثر من أمه.

وتنحو المشكلات السلوكية نحو الزيادة –أيضا– لدى الأطفال ذوي الصعوبات في الحالة المزاجية إذا كانت هناك ضغوط ما في نطاق الأسرة (مثل الطلاق) ، أو كان يعاني من أية صعوبات أخرى. فسنجد –مثلا– أن الطفل المتخلف عقليا[34] لديه صعوبات في الحالة المزاجية، ولديه أيضا بعض المشكلات السلوكية نتيجة لإعاقته (Chess & Korn, 1980). والصعوبات المزاجية –هنا– ليست هي السبب الذي يؤدي إلى المشكلات السلوكية، بقدر ما هي عامل مساعد للسقوط في مثل هذه المشكلات عند الطفل. ويبدو أن مثل هؤلاء الأطفال لديهم قابلية أقل على التعامل مع معظم ضغوط الحياة. ولكن بالتدعيم[35]، والتقبل[36]، وبيئة أقل ضغطا، سنجد أن الكثير من الأطفال الصغار يمرون خلال مرحلة الطفولة دون أن يظهر لديهم أية مشكلات سلوكية بصورة دالة.

كلمة أخيرة:

ليس من السهل دائما تقديم نصيحة للوالدين يمكن الأخذ بها. ولكن يمكن القول أنه لو كنت تحت ضغط شديد، فهذه هي اللحظة –على وجه الدقة– التي تكون في حاجة ماسة إلى أقصى تدعيم ممكن، لتتقبل البيئة من أجل طفلك. فإذا كان لديك طفلا يعاني من

---

(34) Mentally Retarded Child
(35) Supportive
(36) Accepting

صعوبات في الحالة المزاجية، ربما يساعدك أن تفهم أنه عندما يكون طفلك على وشك تغيير نمط حياته (مثلا، عندما تنتقل الأسرة من مكان إلى آخر، أو عندما يبدأ طفلك في الانتقال من المنزل إلى المدرسة، أو الانتقال من مدرسة إلى أخرى) فإن هذا الطفل في حاجة بشكل خاص إلى مزيد من الانتباه، ومزيد من المساعدة، ومزيد من الدعم، مقارنة بالطفل الذي لديه تقلب أقل في الحالة المزاجية.

مظاهر القوة والضعف في النظريات البيولوجية:

توجد **نقطتا** قوة في هذا المنحى فيما يتعلق بنشوء الشخصية وهما:

- دفعنا هذا المنحى بقوة إلى أن نأخذ في الاعتبار الدور الذي تلعبه الوراثة، في مواجهة هيمنة التفسيرات البيئية عبر العقود الماضية.
- إظهار التفاعل بين الحالة المزاجية للطفل وبين استجابات الأشخاص المحيطين به. فليس هناك منحى بيولوجي نقي (خالص) ولكنه منحى تفاعلي(37) يتبناه الكثير من المنظرين في النمو في الوقت الحالي.

وعلي الجانب الآخر، يمكن ملاحظة **ثلاث نقاط من الضعف** في هذا المنحى وهم:

---

(37) Interactionist Approach

- ❖ ليس هناك مفهوم عام أو طريقة عامة لقياس الحالة المزاجية، تلقي قبولا عاما من الباحثين في هذا المجال. لذلك فإن هذا المفهوم مازال غامضا.
- ❖ ليس لدينا معلومات كافية بعد، وبشكل خاص حول تأثير الحالة المزاجية للأطفال على استجابات الوالدين.
- ❖ وجود نوع من الانحياز يؤثر في الأعمال التي تمت على الحالة المزاجية. حيث أصبحت فكرة وراثة الفروق في الحالة المزاجية هي التفسير المفضل لدى أصحاب هذا الاتجاه لأي شئ يفعله أو لا يفعله الطفل الرضيع.

ويبدو أن الفروق في الحالة المزاجية موجودة، ولكنها لا تفسر كل شئ.

الشخصية من وجهة نظر منحى التعلم:

يوجد في الواقع تحول كبير ومثير عندما ننظر إلى الشخصية من وجهة نظر منحى التعلم. حيث تنظر نظريات التعلم بصورة أولية إلى أنماط التعزيز[38] الموجودة في البيئة على أنها السبب الأساسي في الفروق الفردية التي تظهر في أنماط السلوك لدى الأطفال. ويعد "ألبيرت باندورا" Albert Bandura واحدا من أبرز العلماء في هذا الميدان النظري، والذي وضع افتراض أساسي بسيط مؤداه:

(38) Reinforcement Patterns

"**فيما عدا الانعكاسات الأولية**[39]**، فإن الناس غير مزودين بذخيرة وراثية من السلوكيات، فهم يتعلمونها**،(Bandura:1977، ص 16). ورغم ذلك لم يرفض "باندورا" العوامل البيولوجية، ولكنه اتجه إلى القول بأن العوامل البيولوجية مثل الهرمونات يمكن أن تؤثر في السلوك، ولكنه أوضح هو وتابعوه الأهمية الكبيرة للبيئة كسبب أساسي في السلوك الذي نلاحظه.

والسؤال هنا، كيف نطبق نظرية التعلم وبشكل خاص في تفسير بعض خصائص الشخصية مثل الاعتمادية[40]، أو العدوانية، أو مستوي النشاط، أو الاجتماعية.

والإجابة على هذا السؤال ليست يسيرة، فمن الصعب تقديم مجموعة من الافتراضات الأساسية متفق عليها من قبل المنظرين في هذا المنحى. فهناك مدرستين متميزتين في داخل معسكر السلوكية هما: **السلوكيون الراديكاليون**، وعدد كبير من **أنصار التعلم الاجتماعي**، ولكل منهما افتراضات مختلفة فيما يتعلق بالشخصية، وأساس تكوينها، كما سيتضح فيما يلي:

السلوكيون الراديكاليون والشخصية:-

هناك منطلقان أساسيان يقفان وراء التطبيق الصارم لمبادئ التعلم فيما يتعلق بنمو الشخصية، وهما:

---

(39) Elementary Reflexes
(40) Dependency

المنطلق الأول:

السلوك يقوى بالتعزيز. فإذا كان هذا المبدأ يمكن تطبيقه على جميع أشكال السلوك، إذن يجب تطبيقه على التعلق[41]، والخجل[42]، والمشاركة[43]، والتنافسية[44]. على سبيل المثال، فإن الأطفال الذين يعزز لديهم البكاء من قبل والديهم، يكونوا أكثر بكاء من الأطفال الذين لم يعزز لديهم هذا السلوك. ويتشابه مع ذلك مدرس الحضانة الذي يولي انتباهه إلى الأطفال فقط عندما يكونوا أكثر ضوضاء أو عدوانية، وسنجد أن هؤلاء الأطفال سيستمرون في إحداث الضوضاء والسلوك العدواني بصورة أكبر مع هذا المعلم.

المنطلق الثاني:

السلوك الذي يتم تعزيزه بتدرج جزئي، يكون أكثر مقاومة للانطفاء مقارنة بالسلوك الذي يعزز بصورة ثابتة. ولتوضيح هذا المبدأ، يمكن النظر إلى أساليب تعزيز الوالدين لسلوكيات أبنائهم على أنها من نوع التعزيز الجزئي، الذي يسمح بتنمية أنماط سلوكية مميزة لدى الطفل، والتي نطلق عليها الشخصية.

---

(41) Attachment
(42) Shyness
(43) Sharing
(44) Competitiveness

بعض البراهين على صحة المنطلقين السابقين:

توجد مجموعة ضخمة من الدراسات آلتي دعمت المنطلقين السابقين.

فهناك دراسة "والتيرس" و"براوين" (Walters & Brown, 1963) والتي قام فيها الباحثان بمحاولة التعرف على أثر التعزيز في سلوك الأطفال، حيث كافأ المجرب بعض الأطفال بشكل منتظم لكي يقوموا بضرب دمية مصنوعة من المطاط. وبعد ذلك ترك جميع الأطفال في موقف اللعب، وقد كان الأطفال الذين كوفئوا على ضرب الدمية أكثر عنفا وركلا لها من الأطفال الذين لم يكافئوا على هذا السلوك. كما وجد كل من" سارس" و"ماكوبى" و"ليفن" (Sears, Maccoby and Levin, 1957/1977) أن الوالدين الذين سلموا بأن أطفالهم قد أصبحوا عدوانيين بالفعل (وهم بذلك متساهلين تجاه هذا السلوك)، ولكنهم في بعض الأحيان تكون ردود أفعالهم تجاه عدوانية أطفالهم بالعقاب الشديد. فإن ذلك يجعل أطفالهم أكثر عدوانية مقارنة بالوالدين غير المتساهلين أو غير المعاقبين.

فالتسليم بأن الطفل عدواني، وتركه يسلك على هذا النحو، وفجأة في موقف معين يعاقبه الوالدين عقابا شديدا، فإن هذا الطفل سيكون أكثر عدوانية من الطفل الذي يكون والديه غير متساهلين كليا أو غير معاقبين كليا أيضا.

استخدم كلا المبدأين السابقين بنجاح في العلاج البيئـــي مـــع الأسر غير القادرة على التحكم في أطفالها، مثـــل الأطفـــال الذيـــن يمرون بنوبات غضب متكررة[45]، أو الذين لديهم عدوانية زائـــدة، أو الأطفال المولعين بالعنف والتحدي. وتعد أعمال"جيرالد باترسون" Gerald Patterson (1975، 1980، 1986) مثالا رائعـــا للعـــلاج السلوكي[46]. فقد قضي سنوات في محاولة فهم الأصل الذي ترجـــع إليه مثل هذه الأنماط السلوكية الشاذة لدي الأطفال، محللا بـــالتفصيل بعض أنماط التعزيز التي تظهر في بعض الأسر.

تخيل طفلا –على سبيل المثال – يلعب في حجرته وقد جعـــل أثاث الغرفة في غاية الفوضى، ثم حضرت الأم وطلبت من الطفـــل أن ينظف الحجرة ويعيد ترتيبها. فصاح الطفل باكيا قائلا: لن أفعـــل ذلك، واستسلمت الأم لهذه الاستجابة وتركت الحجرة، وتوقف الطفل عن البكاء أو الصراخ.

حلل "باترسون" هذه المقايضة (أو تبادل المنفعة) علـــى أنـــها زوج من الأحداث الهامة للتعزيز السلبي.

فاستسلام الأم يعد تعزيز سلبي، لأنها قد أنـــهت بـــه بكـــاء وصراخ الطفل. ومن المرجح أنها ستفعل ذلك في مرات قادمة. فقـــد تعلمت أن ترجع عن طلباتها كي تجعل طفلها يصمت. وفي الوقـــت نفسه، تولد لدي الطفل تعزيزا سلبيا والمتمثل في البكاء أو الصـــراخ للتخلص من الأحداث البغيضة بالنسبة له، وكذلك التوقف عن البكاء وقتما يشاء.

---

(45) Frequent Tantrums
(46) Behavior Therapy

اعتقد أنه بتخيلك لمثل هذه المقايضات تحدث مرة بعد مرة، تكون قد بدأت في فهم كيف يمكن لأسرة ما أن تقيم نظاما من التعزيز يصبح بمقتضاه الطفل مستبدا أو غير مطيع أو كثير الطلبات، وفقا للقواعد التي ترسخ لديه، والتي تعد - أي تلك القواعد - نتيجة معقدة للتفاعل بين الحالة المزاجية الخاصة بالطفل، ومهارات التدريب لدي الوالدين، والسياق الاجتماعي الذي تعيش فيه الأسرة.

أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي والشخصية:

لم يرفض أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي المنطلقين السابقين، ولكنهم أضافوا مزيدا من التغيير الجوهري في طبيعة النظرية.

المنطلق الثالث:-

يتعلم الأطفال مدى واسع من السلوكيات الجديدة من خلال الأنموذج[(47)].

وقد ناقش "باندورا" هذا الافتراض حين أشار إلى أن جميع السلوكيات الاجتماعية (من التنافسية إلى التنشئة الاجتماعية) متعلمة من خلال الأنموذج، وذلك عن طريق مشاهدة آخرين يسلكون هذه السلوكيات. فالطفل -علي سبيل المثال- الذي يشاهد والديه يتبرعون بمقدار من المال لجمعية خيرية في المنطقة التي يعيشون فيها، أو يقدمون مساعدة لسيدة فقيرة مات عنها زوجها، سيتعلم سلوكيات الكرم والجود ومراعاة مشاعر الآخرين. أما الطفل الذي

(47) Modeling

يرى والديه يتعاملون بعنف مع الآخرين حينما يكونوا في حالة غضب، فإنه سوف يتعلم الأساليب العنيفة في حل المشكلات.

ويتعلم الطفل أيضا من التليفزيون، ومن زملاءه في اللعب، ومن مدرسيه، ومن إخوانه وأخواته. فالطفل الذي ينشأ في بيئة يلاحظ فيها زملاءه في اللعب، أو الأولاد الأكبر منه يتسكعون في الشوارع، أو يسرقون السلع المعروضة في المتاجر، فإن مثل هذا الطفل سيكون في طريقه إلى تعلم هذه السلوكيات. فتعرضه المستمر لمثل هذه النماذج المضادة للمجتمع، يجعل اكتسابها أكثر سهولة من تلك السلوكيات التي يعززها الوالدان في تشكيل سلوكه.

وقد تبنى "باندورا" مفهوم النمذجة في مجمل تفكيره، حيث يرى أن الفرد يتعلم من مشاهدة شخص ما، ويتوقف هذا التعلم على ما الذي ينتبه إليه، وما هو قادر على تذكره (كلاهما عمليات معرفية)، ويعتمد أيضا على قدرته الجسمية على التقليد، وعلى الدافع الذي يدفعه إلى المحاكاة.

وعلى الرغم من أن "باندورا" لم يقحم نفسه في التشعبات النمائية لهذه الأفكار، ولكن يبدو من الواضح أن كل هذه العوامل قابلة للتغيير مع التقدم في العمر، فالنماذج سوف تتغير أيضا عبر الزمن.

المنطلق الرابع:

سيتعلم الأطفال من التعزيز ومن الأنموذج ليس فقط السلوك الظاهر، ولكن سيتعلمون أيضا الأفكار، والتوقعات[48]، والمعايير الداخلية[49]، ومفهوم الذات[50].

فالطفل يتعلم المعايير من سلوكه الفعلي، ومن التوقعات حول ما يمكن وما لا يمكن فعله (الذي يطلق عليه "باندورا" فاعلية الذات أو كفاءة الذات[51]) من خلال تعزيزات محددة، ومن خلال الأنموذج. وبمجرد رسوخ هذه المعايير وهذه التوقعات أو المعتقدات، فإنها تؤثر في ثبات سلوك الطفل. هذه التوقعات والمعتقدات تشكل جوهر ما نطلق عليه الشخصية، والتي تنعكس في السلوك.

بعض البراهين والتطبيقات التربوية على صحة المنطلقين الأخيرين:

ظهر بوضوح تأثير التعلم بالملاحظة في عدد كبير من الدراسات (على سبيل المثال: Bandura, 1973, 1977).

---

(48) Expectations
(49) Internal Standards
(50) Self Concept
(51) Self Efficiency

فقد أشارت تلك الدراسات إلى واحد من الجوانب المضيئة الشيقة والعملية لعملية النمذجة، ويتلخص هذا الجانب في مقولة أنه **عندما يوجد صراع بين ما يفعله النموذج وما يقوله، فإن الصراع يحسم غالبا لصالح ما يفعله.**

فإخبار الأطفال بأن يتحلوا بالسماحة أو الكرم يكون قليل الفاعلية، مقارنة بجعلهم يشاهدون التسامح أو الكرم. ولذلك، فإن مقولة **أفعل ما أقوله، لا ما أفعله لا تبدو عملية.**

وفي وصفه لمفهوم "فاعلية الذات"(52)، أوضح –أيضا– "باندورا" أن تغيير معتقدات شخص ما فيما يتعلق بقدرته على فعل شئ ما، كان له تأثير كبير في تعديل سلوكه، مقارنة بالتعزيز فحسب من اجل تعديل ذلك السلوك، (Bandura, 1982).

وقد استخدم "باندورا" هذا المبدأ في المواقف العلاجية، حيث استخدمه –على سبيل المثال– في عمله مع الأشخاص الذين يعلنون من مخاوف مرضية(53)، مثل الخوف من الثعابين.

جوانب القوة والضعف والتطبيقات التربوية لنظريات التعلم:

تستحق التطبيقات التربوية في هذا المنحى الكثير من الاهتمام. فقبل كل شئ، وعلى خلاف منظري الحالة المزاجية، الذين يتوقعون –على الأقل– قدر محدد من الثبات في السلوك في المواقف المختلفة، فإن منظري السلوكية يمكنهم معالجة كل من

---

(52) Self Efficacy
(53) Phobias

الثبات أو عدم الثبات في سلوك الأطفال. فـإذا كـان الطفـل ودود ومبتسم في كل من البيت والمدرسة، فيمكن تفسير ذلك بـالقول أن مثل هذا الطفل قد عزز لديه هذا السلوك فـي كـل مـن البيت والمدرسة، أو أنه قد تعلم أن مثل هذا السلوك يعد سـلوكا ناجحـا، وليس بواسطة الادعاء بأن هذا الطفل يتمتع بحالة مزاجية منبسطة.

وبنفس القدر من الإمكانية، يفسر منحى التعلم كيـف يصبـح الطفل متعاونا في المدرسة، ولكنه يرفض طلبات أمه في المـنزل. أو يفعل أي شئ يطلبه منه والده ويتمرد على أمه.

ففي مثل هذه الحالات، يبحث علماء النفس أصحاب المنحـى السلوكي عن أنماط التعزيز المختلفة في المواقف المختلفة، أو عـن التوقعات المختلفة التي ربما يكون قد اكتسبها الطفل. وبذلك يمكـن تغيير سلوك الأطفال إذا ما غيرنا نظام التعزيز المستخدم معـهم، أو غيرنا معتقداتهم عن أنفسـهم. لذلـك فـإن السـلوك المشـكل أو المضطرب يمكن تعديله.

ومن أهم **نقاط القوة** في المنحى السلوكي، هي تلك النـظرة للسلوك الاجتماعي، حيث يقدم صورة دقيقة للطريقة التي يتـم بـها تعلم السلوك.

فمن الواضح تماما أن الأطفال يتعلمون من خلال الأنموذج. وبنفس القدر من الوضوح، فإن الأطفال والكبار سـوف يسـتمرون في أداء السلوكيات التي تشبع احتياجاتهم.

وبالنظر إلى المكون المعرفي في نظرية "باندورا"، تضـاف نقطة قوة أخرى لهذا المنحى -أي المنحى السلوكي. فقد أشار إلـى

أنه بمجرد أن يستقر "مفهوم الذات"، فإنه سوف يؤثر في السلوك الذي سيختاره الفرد، وفي ردود أفعاله للخبرات الجديدة.

فإذا اعتقد طفل ما –مثلا– أنه بدون شعبية، فإنه في مناسبة ما، عندما يختار أحد الأشخاص الجلوس بجواره على الغذاء، أو عندما توجه له دعوة لحفلة عيد ميلاد، فإنه سوف يفسر ذلك –في إطار مفهومه عن ذاته– بأن الشخص الذي جلس بجواره،قد فعل ذلك لأنه لم يجد مكانا أخر يجلس فيه. وان الدعوة التي وجهت إليه، قد وجهت أيضا إلى جميع التلاميذ في فصله، وبالتالي لم تكن موجهة لشخصه. وفي ضوء هذا التفسير فإن مفهومه عن ذاته لن يتغير. لذلك، فإنه بمجرد أن يتشكل مفهوم الذات، سيفيد كعملية وسيطة تقود إلى استقرار الفروق الفردية في السلوك.

ويمكن أن يتعدل مفهوم الذات إذا تجمعت لدى الطفل خبرات أو أحداث كافية غير متلائمة مع مفهومه عن ذاته. فلو افترضنا أن الطفل الذي يعتقد بأنه ليس لديه شعبية، قد لاحظ أن زملاءه في الفصل يختارون الجلوس بجواره على الغذاء، برغم أن هناك مقاعد أخرى متاحة، فإنه سوف يغير الجزء الخاص بعدم الشعبية في مفهومه عن ذاته. وفي نفس الوقت، إذا اختار الطفل الأنشطة أو المواقف التي تتلاءم مع مفهومه عن ذاته (على سبيل المثال، الجلوس في ركن بعيد بحيث لا يراه أحد، أو عدم قبول دعوات أعياد الميلاد) فإنه سوف يحمي نفسه جزئيا من مثل هذه الخبرات، وبالتالي استقرار مفهومه عن ذاته، وتقلص فرص تعديله.

أما عن **نقاط الضعف**، أو أوجه النقض التي وجهت إلى نظريات التعلم، فإنها تشير إلى:

أولا، تركيز هذه النظريات بشكل كبير علـــى مـــاذا حـــدث للطفل؛ وبشكل غير كاف على يؤثر الطفـــل فـــي بيئتـــه. فمعظـــم نظريات التعلم (فيما يتعلق بالشخصية) كانت أكثر آليـــة، وتركـــيزا على الأحداث الخارجية.

ثانيا، أنها في الحقيقة ليست نظريات نمائية. فـــهي تحـــاول توضيح الكيفية التي يكتســـب بـــها الطفـــل الأنمـــاط الســـلوكية أو المعتقدات، ولكنها لم تضع في حسبانها التغيرات النمائية الأساســـية التي تحدث.

الشخصية من وجهة نظر منحـــى التحليـــل النفسي:

ركزت نظريات التحليل النفسي[54] -مثلها مثل أراء بعـــض علماء الحالة المزاجية، وعلماء التعلم الاجتماعي الذين أخذوا الخـــط الذي سار عليه "باندورا"- على أهمية التفـــاعل بيـــن الخصـــائص الوراثية أو الداخلية، وبين الضغوط البيئية. ومع ذلك، فقد اقـــتربت نظريات التحليل النفسي من هذه القضية من زاوية مختلفة.

في البداية نود أن نشير إلى وجود عائلة كاملة من نظريـــات التحليل النفسي، بداية من "فرويد" Freud، ومرورا بـــ"كارل يونج" Carl Jung (1916، 1939) و"ألفرد أدلر" Alfred Adler (1948) ، و"إريـــك إريكســـون" Erik Erikson (1950، 1963، 1964، 1974) ، وغيرهم كثيرون.

(54) Psychoanalysis

كما نود أن نشير إلى أن الكلمة اليونانية psyche تعني الجوهر soul أو الروح spirit أو العقل mind. لذلك فإن مصطلح psychoanalysis يعني تحليل العقل أو الروح. وينصب محور اهتمام جميع العلماء المتبنين لهذا التوجه العام، على تفسير السلوك الإنساني عن طريق فهم العمليات الأساسية للعقل والشخصية. وقد بدأ جميع هؤلاء العلماء -تقريبا- بدراسة وتحليل الراشدين أو الأطفال الذين يعانون من اضطراب ما. وقد جاءت جميع الأفكار والمعتقدات التي توصلوا إليها لفهم العمليات العادية أو السوية، من تحليل كيف أصبحت هذه العمليات غير سوية.

ومن بين المجموعة الكبيرة من العلماء المنتمين لهذا المنحى، حاول كل من "فرويد" و"إريكسون" الإجابة على الأسئلة النمائية الخاصة بأساس تكون الشخصية لدى الطفل الرضيع، وخلال مرحلة الطفولة. ولأن هاتين النظريتين مختلفتين في بعض الجوانب الهامة، فسوف نتناولهما منفصلتين فيما يلي:

نظرية "فرويد":

يمكن تلخيص الأفكار الأساسية عند "فرويد" في خمسة منطلقات هي:

المنطلق الأول:

ينشط السلوك بواسطة دوافع غريزية[55] أساسية. ويعتقد "فرويد" أن هناك ثلاثة دوافع أو قوى دافعية: الأولى، الدوافع

(55) Instinctual Drives

الجنسية[56]، والتي يطلق عليها مصطلح "الليبدو"[57]؛ والثانية، دوافع المحافظة على الحياة[58]، والتي تتضمن غرائز مثل الجوع والألم؛ أما الثالثة، فهي الدوافع العدوانية[59]. ومن بين الأنواع الثلاثة السابقة من الدوافع، يرى "فرويد" أن الدوافع الجنسية هي الأكثر إثارة وأهمية.

المنطلق الثاني:

يركز الطفل (وفيما بعد الراشد) -خلال حياته- على إشباع[60] هذه الغرائز الأساسية. ويتغير عبر الزمن -أي خلال مراحل النمو- الشكل المحدد للسعي وراء إشباع هذه الغرائز، والاستراتيجيات المستخدمة للحصول على هذا الإشباع -كما سنرى فيما بعد- ولكن يبقى الضغط الداخلي للحصول على الإشباع قائما.

المنطلق الثالث:

تنمو لدى كل فرد منا، خلال مرحلة الطفولة، ثلاثة أبنية أساسية للشخصية تساعد في إشباع الغرائز. ويطلق "فرويد" على هذه الأبنية الثلاثة "الهي"[61]، و"الأنا"[62]، و"الأنا الأعلى"[63]، كما يقترح أن هذه الأبنية تنمو بهذا الترتيب.

---

(56) Sexual Drives
(57) Libido
(58) Life-Preserving
(59) Aggressive
(60) Gratification
(61) Id
(62) Ego
(63) Superego

وتعد "الهي" مخزنا أساسيا للأشياء الفجة، فهي طاقة غريزية غير مكبوحة. وتظهر هذه الطاقة بوضوح لدى الطفل الرضيع، فهو يحاول إشباع حاجاته بشكل سريع ومباشر، فليس لديه القدرة على التأجيل[64]، فهو يريد ما يريده حينما يريده.

وتبقى الطاقة الغريزية تضغط من أجل الإشباع كجزء من الشخصية. ولأنه يمكن تكرار الإشباع بشكل أكثر نجاحا من خلال التخطيط، والكلام، والإرجاء، وغيرها من الميكانيزمات المعرفية، أكثر من تكراره بواسطة متطلبات الإشباع الفوري (لأن طلب الإشباع يجب أن يتعامل مع مظاهر التهديد الخارجي، مثل التهديد بالعقاب من الأم أو الأب)، فإن الطفل يقوم تدريجيا بتحويل الطاقة الغريزية من "الهي" إلى "الأنا". ولذلك، يمكن تعريف "الأنا" بأنها ذلك الجزء من الشخصية المتعلق بالتخطيط، والتنظيم، والتفكير. فالطفل مازال يحاول الحصول على ما يريده، ولكنه يحاول الآن – باستخدام جهاز الأنا– إشباع رغبته، ويتجنب في الوقت نفسه العقاب، ويستخدم في سبيل ذلك وبشكل أكبر استراتيجيات تعتمد على الواقع. وأخيرا، تتكون "الأنا العليا"، والتي تتشابه تقريبا مع ما نسميه الضمير[65]. وهي ذلك الجزء من الشخصية المسؤول عن "المراقبة"، والذي يقوم بحسم ما هو الصحيح وما هو الخطأ، فهو القناة التي تمر منها الطاقة لتأخذ شكل الإشباع الذي يكون مقبولا من الوالدين ومن المجتمع.

---

(64) Delay
(65) Conscience

هذه الأجزاء الثلاثة للشخصية، تكون -في بعض الأحيان- في حالة حرب مع بعضها البعض. فـ "الهي" تقول: أريد هذا الآن!، و"الأنا" تقول: يمكن أن تحصل عليه فيما بعد، أو خذها ببساطة، من المحتمل أن تحصل عليه إذا فعلت هذا الشيء بهذه الطريقة. أما "الأنا العليا" فتقول: لا يمكنك الحصول عليه بهذا الأسلوب، فهذا الأسلوب خطأ، أبحث عن أسلوب آخر.

المنطلق الرابع:

عندما ينشأ الصراع(66) بين أجزاء الشخصية، فإن النتيجة هي ظهور القلق. ونظرا لأنك تعرف الشعور بالقلق، فأنا لست في حاجة لأن أوضحه لك. والحقيقة، أن "الأنا" تستطيع في كثير من الأوقات تدبر أمر القلق مباشرة. فلو فرض أنني أرسلت بحث للنشر في مجلة متخصصة، ورفضت المجلة نشر البحث، فإنني أشعر بالقلق، ولكنني أعرف لماذا أنا قلق، وربما أكون قادرا على تدبر أمر القلق بشكل واقعي.

ولكن أحيانا (في الحقيقة غالبا) لا نتعامل مع القلق بهذه الطريقة، لذلك نلجأ بشكل إلى إلي الحيل الدفاعية(67) كاستراتيجيات لاشعورية(68) لتخفيف القلق. على سبيل المثال، يمكنني كبت(69) مشاعري عند رفض ورقتي البحثية، وأصر على فكرة أن هذا الرفض لا يعنى شئ على الإطلاق. أو يمكنني القيام بعملية

(66) Conflict
(67) Defense Mechanisms
(68) Unconscious
(69) Repress

إسقاط[70] كأن أقول لنفسي:"إن الأشخاص الذين رفضوا ورقتي العلمية هم في الحقيقة أغبياء! فهم لا يعرفون ما يفعلون". وفي هذا الأسلوب أقوم بعزو الأسباب إلى إناس آخرين، وأوصفهم بصفات أخشى أن أصف بها نفسي (في هذه الحالة صفة الغباء).

الشيء الأساسي المرتبط بالحيل الدفاعية كما يراها "فرويد" هي أنها حيل لاشعورية، وتتضمن خداع الذات[71]، وهي تصرفات عادية. ولكن يمكن أن تأخذ شكل مبالغ فيه، وفي هذه الحالة تصبح تصرفات عصابية[72]. ويعتقد "فرويد" أن حماية نفسك ضد القلق يعد عملية عادية.

المنطلق الخامس:

يمر الطفل أثناء نموه بسلسلة متمايزة من المراحل النفس/جنسية[73]. وهناك نوعان من الأبنية ينموان في هذه المراحل، الأول: الأنا، والأنا الأعلى، وهما لا يظهرا في مرحلة الرضاعة ولكنهما واجبا النمو. والثاني: تغير أهداف الإشباع. ففي كل مرحلة تتركز الطاقة الجنسية في جزء واحد من أجزاء الجسم، والذي يطلق عليه "فرويد" منطقة الاستمتاع الجنسي (منطقة مولدة للذة الشبقية)[74] مثل الفم، وفتحة الشرج، والأعضاء التناسلية. ويتركز التنبيه[75] لدى الطفل الرضيع أولا على الفم، لأنه ذلك

(70) Project
(71) Self-Deception
(72) Neurotic
(73) Psychosexual Stages
(74) Erogenous Zone
(75) Stimulation

الجزء من الجسم الذي به حساسية عالية.وعندما يتقدم نمو الجهاز العصبي – بعد ذلك – يصبح جزء آخر من أجزاء الجسم حساسا من الناحية التشريحية، ويتحول إليه تركيز الطاقة الجنسية.

ويوجد في هذا الجزء من نظرية "فرويد" عنصر قوى متعلق بالنضج. فهو يعتقد أن التحول من مرحلة نفس/جنسية إلى مرحلة أخرى يتحدد بشكل كبير بواسطة التغير في حساسية الجسم.

المراحل النفس/جنسية:

اقترح فرويد خمس مراحل للنمو يطلق عليها المراحل النفس/جنسية. وفيما يلي عرضا تفصيليا لهذه المراحل:

المرحلة الفمية(76) – *من الميلاد إلى سنة:*

أكد فرويد على أن المنطقة الفمية (الفم، واللسان، والشفتان) هي المركز الأول للذة عند الطفل. حيث يكون ارتباطه المبكر مع من يزوده باللذة في فمه، وعادة ما تكون أمه. وفي النمو الطبيعي يحتاج الطفل الى قدر معتدل من المثيرات الفمية. وفي حالة عدم توافر القدر الكافي من المثيرات التي يحتاجها الطفل، فمن الممكن أن يثبت fixate على هذا الشكل من الإشباع، ويستمر في البحث عن اللذات الفمية في حياته فيما بعد.

المرحلة الشرجية(77)– *من سنة إلى ثلاث سنوات:*

بتقدم الطفل في النمو، وخضوع جسمه أكثر من ذي قبل للتحكم الإرادي من جانبه، تصبح المنطقة الشرجية حساسة أكثر

---

(76) The Oral Stage
(77) The Anal Stage

فأكثر. وفى نفس الوقت، يبدأ والدي الطفل يركـــزان أكـــثر علـــى التدريب على ضبط عملية الإخراج، ويظهرا سعادتهما عندما يتحكم الطفل في أداء هذه العملية في المكان والوقت المناســـبان. هاتـــان القوتان معا يساعدان في انتقال الطاقـــة الجنســـية المركزيـــة مـــن المنطقة الفمية الى المنطقة الشرجية المثيرة للشهوة الجنسية.

ويتوقف إتمام الطفل لهذه المرحلة بنجاح على مـــا إذا كـــان الوالدان يسمحان للطفل بالقدر الكاف من الاستكشاف. ولو فـــرض أن التدريب على ضبط عملية الإخراج أصبح مثارا للشجار والعنف مع الطفل، عندئذ ربما يحدث تثبيت ما للطاقة الجنسية علـــى هـــذه المرحلة. ومن النتائج الممكنة لهذا التثبيت والتي يمكن أن تظهر في مرحلة الرشد، أن يصبح الفرد مفرطا في المحافظة على النظـلم، أو بخيل، أو العكس.

المرحلة القضيبية(78) – من ثلاث إلى خمس سنوات:

في حوالي السنة الثالثة أو الرابعة من العمر تزداد حساســـية الأعضاء التناسلية، مواكبة للدخول في مرحلة جديدة (واحـــدة مـــن العلامات الثانوية لهذه الحساسية الجديدة، أن يبـــدأ الأطفـــال مـــن الجنسين بشكل طبيعي في ممارسة الاستمناء باليد في أثنـــاء هـــذه السن).

ووفقا "لفرويد"،فإن أهم حدث يظهر في هذه المرحلة هو مـــا يســـمى بـــالصراع الأوديبـــي(79). حيـــث وصـــــف "فرويـــد"

---

(78) The Phallic Stage
(79) Oedipus Conflict

سلسلة من الأحداث تنطبق على الأولاد (الذكور)، لذلك دعنا نتتبع هذا النمط من الصراع.

فقد اقترحت النظرية أن الفتى يصبح بطريقة ما واعيا بأمه على أنها موضوع جنسي (Rappoport, 1972, p. 74) ، ولم يتم على وجه الدقة توضيح كيفية ظهور هذا الوعي.ولكن النقطة الهامة هي أن الطفل في حوالي الرابعة من العمر، يتولد لديه نوع من الرغبة الجنسية (أو الملاحظة الجنسية) تجاه أمه، ويرى أبيه على أنه منافس له.ويرى الطفل والده قوى، ويشكل تهديد فهو لديه قوة مطلقة (قدرة على الخصاء[80])، ولذلك يقع في صراع الرغبة في أمه والخوف من قوة أبيه.

ويشير "فرويد" إلى أن معظم المشاعر السابق الإشارة إليها، والصراع الناتج عنها يكون لاشعوريا[81]، فالطفل ليس لديه مشاعر جنسية صريحة، ولم يسلك سلوك جنسي صريح تجاه أمه. وفي العموم، سواء كانت هذه المشاعر لاشعورية أم لا، فإن نتيجة هذا الصراع هي القلق. والسؤال هنا: كيف يتعامل الطفل الصغير مع هذا القلق؟

وتتلخص الإجابة على السؤال السابق -من وجهة نظر "فرويد"- في أن الطفل يستجيب لهذا القلق بحيلة دفاعية يطلق عليها التقمص[82]، يستدخل فيها الطفل صورة والده، ويحاول أن يسلك وفقا لهذه الصورة. ونتيجة لذلك، فإن الطفل لا يقلل فقط من فرص

---

(80) Castrate
(81) Unconscious
(82) Identification

الهجوم من قبل أبيه، ولكنه يستمد أيضا القوة من قوة أبيه بطريقة ما. وبالإضافة إلى ذلك، فإن صورة الأب التي بداخله تتضمن أيضا قيمه، وأحكامه الخلقية[83]، والتي تشكل جوهر الأنا الأعلى، أو الضمير بالنسبة للطفل.

ويفترض أن هناك عملية موازية تظهر لدى البنت. فالبنت ترى في أمها منافسا لها في اهتمامها الجنسي بأبيها، وتخاف أيضا من أمها. وفي هذه الحالة -أيضا- فإن التوحد مع الأم هو السبيل للتعامل مع قلق الفتاة.

مرحلة الكمون[84] – من 5 إلى 12 سنة:

يعتقد "فرويد" بوجود فترة راحة تلي المرحلة القضيبية، قبل الدخول في مرحلة التغير الكبير في النمو الجنسي مع بداية المراهقة. لذلك، فإن مرحلة الكمون هي نوع من السكون الذي يسبق العاصفة. وخلال هذه السنوات، فإن تفاعل الطفل مع أقرانه يكون قاصرا على التفاعل مع الأطفال من نفس الجنس. حيث يستمر التوحد مع جنس أحد الوالدين في المرحلة السابقة -أي المرحلة القضيبية- خلال هذه المرحلة.

المرحلة التناسلية[85] – من 12 إلى 18 سنة فأكثر:

بالإضافة إلى التغيرات الهرمونية، والتي يصاحبها تغيرات في الأعضاء التناسلية، والتي تظهر بوضوح مع بداية البلوغ، يعاد

(83) Moral Judgments
(84) The Latency Stage
(85) The Genital Stage

تنبيه الطاقة الجنسية الكامنة لدى الطفل. وتظهر خلال هذه المرحلة أشكال أكثر نضجا للرغبة الجنسية، والتي تتمثل في أن الموضوع الجنسي للطفل يتحول إلى الأشخاص من الجنس الأخر.

وقد أكد "فرويد" على حقيقة مؤداها: أنه لا يحقق كل شخص خلال هذه الفترة الحب المتمثل في الاشتهاء الجنسي للجنس الأخر. فبعض الأفراد لا يكملون بنجاح المرحلة الأوديبية، لذلك ربما يكون لديهم "توحد" مشوه أو مضطرب، والذي يؤثر في قدرته على التعامل مع إعادة استثارة الطاقة الجنسية في مرحلة المراهقة. كما يوجد بعض الأفراد غير مشبعين خلال المرحلة الفمية، لذلك ليس لديهم قاعدة لعلاقات الحب الأساسية، والذي سيتعارض بدوره مع الحل الكامل لصراعات البلوغ.

ووفقا لنظرية "فرويد"، يمكن القول أن شخصية الطفل هي نتيجة مركبة لجميع العمليات السابقة، اعتمدا على المراحل النفس/جنسية المستقلة، والتي ربما "يثبت" الطفل على إحداها، واعتمادا على الأشكال الخاصة لتوحد الطفل مع أحد والديه، واعتمادا على الميكانيزمات الدفاعية التي تكيف معها الطفل.

وتعد الأفكار السابقة جزء من نظرية "إريكسون" كما سيتضح في الجزء التالي.

نظرية "إريكسون":

ينتمي "إريكسون" Erikson إلى منحى التحليل النفسي، ولكنه ركز اهتمامه على "الأنا" – الذات الواعية – أكثر من تركيزه على الدوافع اللاشعورية أو الغريزية. فقد أهتم بشكل كبير بالمطالب

الثقافية والاجتماعية التي تشكل الطفل، أكثر من التركيز على الدوافع الجنسية. لذلك يشار إلى المراحل النمائية عنده على أنها مراحل نفس/اجتماعية[86]، حيث يهتم بالكيفية التي ينمي بها الطفل (وفيما بعد الراشد) الإحساس بالهوية[87]، فمن وجهة نظره أن هذه العملية تستغرق الحياة كلها.

والآن، دعني أقسم لك المفاهيم النظرية إلى سلسلة من المنطلقات الأساسية، وذلك على النحو التالي:

المنطلق الأول:

يمر كل فرد خلال حياته بسلسلة من الفترات النمائية المتمايزة (مراحل)، مع وجود مهام نمائية محددة في كل مرحلة. والمهمة الرئيسية في كل فترة هي تنمية طبيعة مستقلة أو متفردة للأنا، مثل الثقة[88]، أو الاستقلال[89]، أو الحميمية[90].

المنطلق الثاني:

تتحدد الفترات النمائية، في جزء منها، بواسطة النضج[91]، وفي الجزء الأخر بواسطة المجتمع الذي ينشأ فيه الشخص. ففي ثقافتنا –على سبيل المثال– ربما تبدأ مرحلة في سن السادسة، لأن هذا هو السن الذي يذهب فيه الطفل للمدرسة. وفي الثقافة التي يتأخر فيها سن المدرسة عن السادسة، فإن توقيت المهمة النمائية

(86) Psychosocial Stages
(87) Sense of Identity
(88) Trust
(89) Autonomy
(90) Intimacy
(91) Maturation

يجب أن يتغير. ونجد –هنا– أن "إيريكسون" يختلف عن "فرويد" بشكل واضح، ولكننا نلاحظ أن النضج عند الاثنين يمثل عنصراً هاماً لتحرك الطفل من مرحلة إلى المرحلة التي تليها.

جدول رقم (2)

المراحل النمائية الثمانية التي اقترحها "إيرك إيريكسون"

رقم المرحلة	العمر بالتقريب	كيف الأنا النامية	بعض مهام وأنشطة المرحلة
1	صفر إلى 1	الثقة في مقابل الشك	الثقة في الأم أو القائم على رعاية الطفل، أو أي فرد لديه القدرة على تقديم شئ للطفل.
2	من 2 إلى 3 سنوات	الاستقلال في مقابل الخجل	المشي، القبض على الأشياء، وغيرها من المهارات الجسمية التي تقود إلى حرية الاختيار. ظهور التدريب على عملية الإخراج، حيث يتعلم الطفل كيفية التحكم في هذه العملية. ولكن ربما ينمو لديه الخجل إذا لم يتمكن من عملية الضبط كما ينبغي.
3	من 4 إلى 5 سنوات	المبادرة في مقابل الشعور بالذنب.	تنظيم النشاط لتحقيق هدف ما. يصبح الطفل أكثر توكيدية، وعدوانية. ربما يقود الصراع الأوديبي مع أحد الوالدين من نفس الجنس إلى الشعور بالذنب أو الإثم.
4	من 6 إلى 12 سنة	المثابرة في مقابل الشعور بالنقص.	استيعاب جميع المهارات والمعايير الأساسية، والتي تتضمن –أيضا– المهارات المدرسية.
5	من 13 إلى 18 سنة	الهوية في مقابل اختلاط الدور.	التهيؤ للشعور الذاتي بالتغيرات الجسمية المصاحبة للبلوغ. الاختيار المهني. تحقيق الهوية الجنسية مثل الراشد. البحث عن قيم جديدة.
6	من 19 إلى 25 سنة	الحميمية في العلاقات في مقابل العزلة	تكوين علاقة حميمة أو أكثر بجانب الحب الذي يظهر في مرحلة المراهقة. الزواج وتكوين أسرة.
7	من 26 إلى 40 سنة	الإنتاجية في مقابل الخمول.	إنجاب وتربية الأطفال. التركيز على الإنجاز المهني أو الإبداعي.

رقم المرحلة	العمر بالتقريب	كيف الأنا النامية	بعض مهام وأنشطة المرحلة
8	41 سنة فأكثر	تكامل الأنا في مقابل اليأس	تكامل أو دمج المراحل السابقة، والوصول إلى الهوية الأساسية. تقبل الذات.

المنطلق الثالث:

يعتمد نجاح الطفل (أو الراشد) في إنجاز المهام المرتبطة بالمرحلة العمرية، وبشكل كبير، على التفاعلات التي تفرضها تلك المهام بينه وبين والديه أو معلميه. ونلاحظ -هنا- النظرة التفاعلية لـ "إريكسون" مثله مثل "فرويد". فعلى الرغم من أن الطفل هو الشريك الأساسي في التفاعل، فإن استجابات من حوله هي التي تشكل نموه.

المنطلق الرابع:

إذا لم تتم المهام النمائية لمرحلة ما بنجاح، فإنها تترك آثاراً تلقي بأعباء على المراحل التالية. ويرى "إريكسون" أنه لا توجد مهمة نمائية تتم على الوجه الأكمل، فهناك دائماً بقايا لا تتجز. ويتحدد مدى الصحة النفسية بشكل حاسم فيما بعد على عدد وحجم تلك البقايا. فعلى سبيل المثال، إذا لم يتمكن الطفل من بناء علاقة الثقة في تفاعلاته الأولى، فإنه سوف يواجه صعوبات كبرى في إنجاز المهام التالية. وكذلك، فإن المراهق الذي لم ينجز المهمة النمائية المرتبطة بالهوية الجنسية أو المهنية، فإنه سوف يواجه أوقاتاً عصيبة فيما بعد عندما يحاول الدخول في علاقة حميمة في سن العشرين أو الخامسة والعشرين.

ويتفق "إريكسون" تماماً في هذا المنطلق النظري مع نظرية "فرويد"، حيث يرى أن الصحة النفسية أو النضج في مرحلة الرشد يتطلب كل منهما حلولاً ناجحة ومتتالية في كل المراحل أو المهام النمائية.

وبعد عرض المنطلقات النظرية الأساسية في نظرية "إريكسون"، نعرض فيما يلي المراحل النفس/اجتماعية في نظريته، مركزين على المراحل السابقة للرشد، أما عن مراحل الرشد، فسوف نقتصر على ما سبق عرضه في الجدول السابق.

المراحل النفس/اجتماعية:

المرحلة الأولى: الثقة الأساسية في مقابل عدم الثقة. من الميلاد إلى نهاية السنة الأولى:

تظهر المهمة النمائية الأولى (يطلق عليها "إريكسون" أحياناً الأزمة) خلال العام الأول من حياة الطفل (المرحلة الفمية عند "فرويد"). حيث يبدأ الطفل في تنمية إحساسه بالثقة الأساسية في إمكانية التنبؤ بالعالم المحيط به، وفي قدرته على التأثير في الأحداث المحيطة به. ويعتقد "إريكسون" أن سلوك القائم على رعاية الطفل (غالباً الأم) يعد عاملاً حاسماً في نجاح أو عدم نجاح الطفل في حل هذه الأزمة. فالطفل الذي ينشأ لديه إحساس قوي بالثقة، هو ذلك الطفل الذي يرزق بوالدين يحبونه ويستجيبون لاحتياجاته. وسوف يحمل هذا الطفل الإحساس بالثقة في علاقاته مع الآخرين.

وعلى الرغم من أن نمو الثقة يعد عاملاً حاسماً، أكد "إريكسون" على أهمية أن لا تكون الثقة مطلقة. فبجانب الإحساس العام بالثقة، من المهم –أيضاً– أن ينمو لدى الطفل إحساس صحي ما بعدم الثقة، كي يستطيع أن يميز بين المواقف الخطيرة والمواقف الآمنة، (على سبيل المثال: Evans, 1969).

فالطفل الذي لم تنشأ لديه الثقة –المتوازنة– في المحيطين به، سوف يحمل معه إحساس بعدم الثقة في علاقاته اللاحقة.

المرحلة الثانية:حرية الاختيار في مقابل الخجل والشك. من سنتين إلى ثلاث سنوات:

ينظر "إريكسون" إلى نشاط الطفل وحركته الكثيرة في هذه السن على إنهما الأساس في الإحساس بالاستقلالية أو حرية الاختيار. فإذا لم يقم الوالدين بتوجيه جهود الطفل –بعناية– نحو الاستقلال، وإذا تكررت خبرات الفشل أو السخرية من الطفل، ستكون النتيجة –عندئذ في جميع فرص الاكتشاف الجديدة– ربما شعور مفرط بالخجل والشك، بدلاً من الإحساس بالتحكم الذاتي واحترام الذات.

المرحلة الثالثة: المبادرة في مقابل الشعور بالذنب. من أربع إلى خمس سنوات:

يدخل الطفل هذه المرحلة بمهارات أو قدرات جديدة. فطفل الرابعة قادراً على التخطيط والمبادرة للوصول إلى أهداف محددة. حيث يجرب الطفل مهاراته المعرفية الجديدة، يجرب من أجل التغلب على (أو إخضاع) العالم المحيط به. فربما يحاول أن يخرج

إلى الشارع معتمداً على نفسه، وربمـــا يفكــك أجــزاء لعبتــه ولا يستطيع أن يعيدها كما كانت، ويعطيها لأمه. فهذا هو وقت الأفعـــال النشطة، والسلوكيات التي ربما ينظر إليـــها الوالــدان علـــى إنـــها سلوكيات عدوانية. وتكمن الخطورة هنا فـــي إفــراط الطفـــل فـــي الفاعلية (يذهب إلى مدى بعيد من الفاعلية)، أو في التقييد (أو الحــد) والعقاب الشديد من قبل الوالدين، فكلاهما يخلـــق عــدم التـــوازن، ويؤدي إلى المزيد من الشعور بالذنب.

المرحلة الرابعة: المثابرة في مقابل الشعور بالنقص. من ست إلى اثنتا عشر سنة:

يعد بداية التعليم المدرسي مؤشراً لدخول الطفل هذه المرحلـــة (فإذا ما بدأ التعليم المدرسي في سن مختلف، يفترض "إريكســـــون" أن هذه المرحلة سوف تظهر في وقت مختلـــف أيضـــاً). فيواجـــه الطفل –الآن– بالحاجة إلى الفوز بالتقدير في مهارات محددة (تعلــم القراءة، الجمع، وغيرها من المهارات الأكاديمية). والمهمة النمائيـــة في هذه المرحلة –ببساطة– هي أن ينمي الطفل ذخيرة من القــدرات الاجتماعية المطلوبة منه. وعلى العكس، ربما لا يتمكن الطفل مـــن تنمية المهارات المتوقعة، وينمي عوضاً عنـــها إحســـاس أساســـي بالنقص. ويمكن أن تظهر مشكلة مضادة، فإذا ما ركزنا كثيراً علـــى الإنجاز، ربما يصبح *الطفل مدمنا للعمل*.

المرحلة الخامسة: تحقيق الهوية في مقابل اضطراب الدور. من ثلاثة عشر إلى ثمانية عشر سنة:

إن أكبر المهام النمائية هي تلك التي تظهر أثناء البلوغ (المرحلة التناسلية عند "فرويد"، والتي يقوم فيها المراهق بإعادة اختبار هويته، والأدوار التي يجب أن يقوم بها. وقد اقترح "إريكسون" نوعين من الهوية وهما: الهوية الجنسية، والهوية المهنية. حيث تظهر خصائص المراهقة خلال هذه المرحلة، من خلال إعادة استدخال الإحساس بالذات: ماذا يريد المراهق أن يعمل، وأن يكون، ودوره الجنسي المناسب. وتكمن الخطورة في هذه المرحلة، في الأدوار الكثيرة التي يجب على الفتى القيام بها بنجاح.

براهين على صحة نظرية التحليل النفسي:

لا توجد اختبارات مباشرة لمدى صحة المسلمات التي قامت عليها نظرية "فرويد" ونظرية "إريكسون"، وذلك لأن كلتيهما قامتا على مسلمات غاية في العمومية يصعب معها وجود اختبارات محددة لهذا الغرض. ومع ذلك يمكن ملاحظة تأثر نظريات التحليل النفسي في العديد من القضايا التي يتم دراستها بشكل مكثف حالياً. على سبيل المثال، قضية التأثير الذي يحدث عندما ينشأ الطفل بدون أب. وبمعدلات الطلاق الحالية، نجدنا في حاجة إلى معرفة الأسباب الاجتماعية المؤدية إلى الطلاق، وتأثيره على الطفل والأسرة. ويوجد العديد من التساؤلات النظرية الهامة في هذه القضية والتي سنعرض لها بعد قليل.

والدراسات الحالية الخاصة بالروابط الآمنة أو غير الآمنة المبكرة في حياة الطفل، تستمد جذورها جزئياً من نظريات التحليل النفسي. ويحاول كل من "إريكسون" و"فرويد" -بشكل خاص- إثبات أن نوعية العلاقات الأولى في حياة الطفل مع الشخص المسئول عن رعايته، سوف تشكل علاقاته فيما بعد مع الأطفال الآخرين، ومع الراشدين في السنوات التالية. ونود الإشارة إلى أن هذا المظهر الجديد بالاهتمام في نظريات التحليل النفسي قد لاقى الكثير من التدعيم من خلال عدد من الدراسات، وبشكل خاص دراسات"آلان سروف" Alan Saroufe وتلاميذها (على سبيل المثال: Erickson, Sroufe & Egeland, 1985). وفى عدد كبير من الدراسات، يتم أولا تقدير روابط الطفل الآمنة مع أمه في سنته الأولى، وفيما بعد، في سن 3 أو 4 أو 5 سنوات، يتم ملاحظة الطفل في روضة الأطفال أو عندما يقابل أشخاص غرباء عنه. وقد أشارت النتائج المستمدة من مثل هذه الدراسات إلى أن الطفل الرضيع الذي يحظى بروابط آمنة، فانه فيما بعد يكون أكثر قدرة، وأكثر وداً، وأكثر مهارة مع أقرانه، وفى الدخول في علاقات جديدة.

ويوجد عدد من النتائج المستمدة من دراسة إريكسون وآخرون، السابق الإشارة إليها حيث تم ملاحظة مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين 4 و 5 سنوات، وملتحقين بعدد من رياض الأطفال. وقد تم ملاحظة كل طفل على سلسلة مكونة من سبع مقاييس تصف أشياء مثل القوة (كيف يقترب الطفل من المهام والأنشطة بثقة وتوكيدية)، الاعتماد على المعلم، المهارات

الاجتماعية مع الأطفال الآخرين. وقد قارنوا هذه التقديرات مع روابط الأمان وعدم الأمان لهؤلاء الأطفال في السنة الأولى من عمرهم. وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين تعمـوا بروابط آمنة مع أمهاتهم في السنة الأولى من عمرهم، كانوا أكثر ثقة، وأكثر مهارة وأقل اعتماداً مقارنة بالأطفال الذين افتقدوا هذه الروابط في المرحلة العمرية 4 أو 5 سنوات .

جوانب القوة والضعف والتطبيقات العملية لنظريات التحليل النفسي:

تمتلك نظريات التحليل النفسي الكثير من الجاذبية. فأولاً وقبل كل شئ، هي نظريات نمائية، وثانياً، قد ركزت انتباهنا على أهمية علاقة الطفل بالشخص القائم على رعايته. والأكثر أهمية، الاقتراح الذي قدمته نظريتي "فرويد" و"إريكسون"، والذي يتلخص في أن حاجات الطفل (أو مهامه النمائية) تتغير عبر العمر، لذلك فان على الوالدين أن يتكيفوا باستمرار لتغيرات الطفل. فبعض الآباء قد يكون مثالياً عند إشباع حاجات طفله الرضيع، ولكنه قد يكون مخيفاً في تعامله مع جهاد ابنه المراهق في محاولته لتحقيق هويته. فالشخصية النهائية للطفل، وصحته النفسية العامة تعتمد على التفاعل الذي ينمو في كل أسرة على حدة.

وتوجد نقطة قوة أخرى في نظريات التحليل النفسي، تكمن في العديد من المفاهيم الجديدة والمفيدة التي طرحتها، مثل "ميكانيزمات الدفاع، و"التوحد".

ويعد "الغموض" من أكبر نقاط الضعف في نظريات التحليل النفسي، والذي يتضح من خلال ما ذكره "جاك بلوك" Jack Block، والذي نلخصه فيما يلي:

"على الرغم من أن نظرية التحليل النفسي تتضمن الثراء، ونفاذ البصيرة، والجدية، فيما يتعلق بفهم وظيفة الشخصية، فإنها تتضمن أيضا الغموض، والسطحية المفرطة فيما تزعمه من تفسيرات، وصعوبة التحقق من هذه التفسيرات علميا، (Block, 1987, p.2).

كيف يمكن أن يخبرنا شخص ما، عن أن طفل معين يمر بالفترة الأوديبية؟ أو ماذا يعني أن يحدد ما إذا كان هذا الطفل قد اجتاز هذه الأزمة بنجاح؟ ربما يمكن النظر إلى "التوحد" على أنه فكرة نظرية مثيرة للاهتمام، ولكن كيف يمكن قياسها؟ كيف يمكننا قياس قوة الأنا، كيف نكشف بدقة الحيل الدفاعية ؟ وبدون الحاجة إلى عرض مزيد من المفاهيم، فانه لا يمكننا اختبار صحة أو بطلان نظرية التحليل النفسي بأية طريقة. ومع ذلك فان المفاهيم العامة التي أمدتنا بها نظرية التحليل النفسي يمكن أن نطبقها بشكل مثمر في فهمنا للنمو في بعض الجوانب ، وعادة في الجانب الذي بذل فيه المنظرين والباحثين جهدا في محاولة التحديد الدقيق للمفاهيم أو الأساليب(الطرق) من أجل قياس جانب ما في نظريتي "فرويد" و"إريكسون"، مثل الجانب المتعلق بالروابط الآمنة. وربما تقدم نظرية التحليل النفسي أحيانا إطارا عاما مثيرا لتفكيرنا، ولكن معظم العلماء وجدوا أنها -أي نظرية التحليل النفسي- غير دقيقة بالشكل الكافي كنظرية للنمو.

الفصل السادس
التخلف العقلي
كنموذج لمشكلة نمائية

المصطلحات المستخدمة في مجال التخلف العقلي

تعريف التخلف العقلي

أسباب التخلف العقلي

أنظمة تصنيف المتخلفين عقليا

كلمة أخيرة

الفصل السادس
التخلف العقلي
كنموذج لمشكلة نمائية

(1) المصطلحات المستخدمة في مجال التخلف العقلي:

يعد مصطلح "معتوه"[1] واحدا من أوائل المصطلحات التي استخدمت للإشارة إلى حالات التخلف العقلي، وهو مأخوذ عن الكلمة اليونانية Idios والتي تعني ذلك الشخص الذي لا يستطيع التفاعل مع جانب من جوانب حياته العامة. هذا بالإضافة إلى مصطلح "بدون عقل"[2]، ومصطلح "صغير العقل"[3]. وقد استخدمت هذه المصطلحات - في البداية - للإشارة إلى جميع حالات التخلف العقلي، ثم اقتصر استخدام مصطلح "معتوه" - بعد ذلك - على فئة التخلف العقلي الشديد، وأضيفت إليه مصطلحات أخرى مثل "أبله"[4]، و "مأفون"[5]، والتي تصف - على التوالي - الأشكال الأقل شدة والبسيطة للتخلف العقلي، (Cegelka, P. T. & Prehm, H. J., 1982, P 4).

---

(1) Idiot
(2) Amentia
(3) Olgophrenia
(4) Imbecile
(5) Moron

وقد ظهرت الحاجة إلى تغيير المصطلحات السابقة لمعناهـا الغامض وغير الدقيق، "فالمأفون من الأفن، أي خلو الشئ وتفريغه، فذكاء الشخص المأفون من الانخفاض بدرجة يبدو معـها كأنـه لا عقل له، أما المعتوه فهو ناقص العقل، والأبله هو مـن بـه أدنـى درجات الحمق"، (كلارك أ. د. ب: 1983، ترجمـة عبـد الحليـم محمود السيد، ص 7). ويتضح هنا الخلـط فـي اسـتخدام هـذه المصطلحات عند الإشارة إلى درجات معينة من التخلـف العقلـي. ففي النص السابق نجد أن مصطلح "مأفون" قد استخدم بـدلا مـن مصطلح "معتوه"، ومصطلح "معتوه" بدلا مـن مصطلـح "أبلـه"، ومصطلح "أبله" بدلا من مصطلح "مأفون"، وذلك على عكـس مـا ورد في معاجم وموسوعات علم النفس والتربية الخاصـة، (حـامد عبد السلام زهران: 1972، عادل عز الدين الأشول: 1987، جـابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفافي: 1992).

وبالإضافة إلـى المعنـى الغـامض وغـير الدقيـق لـهذه المصطلحات، فإنها تحمل اتجاهات سلبية نحو المتخلفين عقليا، قـد تظهر بصورة أو بأخرى في اتجاهات المجتمع نحوهـم، وأسـاليب الرعاية المقدمة إليهم.

وظهر – بعد ذلك – عدد آخر من المصطلحات، في محاولـة للوصول إلى وصف دقيق لحالة الشخص المتخلف عقليا، ومن هـذه المصطلحات: "دون العادي عقليا"[6] و"القصور العقلي"[7]، و"النقـص

(6) Mental Subnormality
(7) Mental Insufficiency

العقلي"[8]، و"الإعاقة العقلية"[9]، وأخيرا مصطلح "التخلف العقلي"[10]، (Lindsey, M. P., 1989, PP 208-210). ومن الملاحظ أن جميع هذه المصطلحات تتضمن مفهوم "عقلي" في إشارة صريحة إلى المشكلة الأساسية التي يعاني منها الشخص المتخلف عقليا، والتي تتركز في قدرته العقلية العامة.

(2) تعريف التخلف العقلي:

يعد تعريف "جروسمان" Grossman الذي نشر عام 1977 من التعريفات الشائعة، والتي لاقت قبولا واسعا آن ذاك، والذي عرف التخلف العقلي بأنه "وظيفة عقلية عامة دون المتوسط بصورة دالة، يتزامن معها صعوبات في السلوك التكيفي، ويظهر ذلك خلال دورة النمو"؛ (Patton, J. R. & Jones, E., 1994, P 68). وقد فرق هذا التعريف بين ثلاث محكات أساسية هي:

المحك الأول: أن تكون نسبة ذكاء الفرد دون المتوسط بانحرافين معياريين، مما قلل النسبة الكلية التي من المحتمل أن توصف بالتخلف العقلي من 16% – وفقا للتعريفات السابقة عليه – إلى 3% من جملة السكان، حيث استبعد هذا التعريف الحالات البينية.

المحك الثاني: الارتفاع بالحد الأقصى لدورة النمو من (16) إلى (18) سنة، لتقابل المرحلة العمرية للتعليم العام.

---

(8) Mental Deficiency
(9) Mental Handicap
(10) Mental Retardation

المحك الثالث: التأكيد على العلاقة الوظيفية بين القدرة العقلية العامة والسلوك التكيفى، وذلك بالإشارة الصريحة إلى وجوب أن يكون الخلل فى الجانبين متزامنا، (Lewis, R. B., 1982, P 21).

وفي سبيل التوصل إلى تعريف أكثر تحديدا، حاول "جروسمان" إضافة تفصيلات بالنسبة لمحكي القدرة العقلية العامة، والسلوك التكيفي، وذلك في تعريف عام 1983. حيث يجب عند التحقق من أن القدرة العقلية العامة دون المتوسط بشكل دال، أن يحصل الفرد على نسبة ذكاء سبعين أو أقل على مقياس ذكاء مطبق بصورة فردية (مثل اختبار "وكسلر" للذكاء، أو اختبار "ستانفورد-بينيه" للذكاء). أما عن السلوك التكيفي فإنه يتمثل في قدرة الفرد على الاستقلال (الاعتماد على النفس)، والمسئولية الاجتماعية (القدرة على التعامل مع البيئة بفاعلية)، بالإضافة إلى المهارات الحسية الحركية، والمهارات المدرسية، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات المنزلية، والاستقلال المهني، وذلك وفقا للعمر الزمني للفرد، (Grossman, H. J., 1983, P 1).

ووفقا لتعريف "جروسمان" فإنه لكي يصنف الفرد على أنه متخلف عقلي، يجب أن يتلازم مع القدرة العقلية المنخفضة خلل فى السلوك التكيفى. ويوضح شكل رقم (16) احتمالات قياس كل من الذكاء والسلوك التكيفى للفرد.

شكل رقم (16)

الاحتمالات الممكنة لقياس الذكاء والسلوك التكيفي للفرد

السلوك التكيفي	قياس الذكاء: متخلف	قياس الذكاء: غير متخلف
متخلف	متخلف عقليا	غير متخلف عقليا
غير متخلف	غير متخلف عقليا	غير متخلف عقليا

(نقلا عن: **Taylor, R. L. & Sternberg, L., 1989, p 93**)

ويوضح الشكل السابق أن هناك احتمالا واحدا فقط من الاحتمالات الأربعة الممكنة للقياس يمكن أن يقود إلي التعرف على الفرد المتخلف عقليا. فقياس الذكاء فقط لا يقدم مساعدة في تشخيص هذا الفرد إلا إذا كان لديه مشكلات واضحة في تأديته لتوقعات دوره مقارنة بأقرانه، أي دون أن يكون لديه مشكلات واضحة في سلوكه التكيفي.

وفي تطور لاحق نشرت "الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي" تعريفا يتضمن أبعادا محددة للسلوك التكيفي، فقد نص التعريف على: "إن التخلف العقلي يشير إلى قصور جوهري في القدرات الوظيفية الحالية للشخص، والتي تتميز بقصور واضح في الوظيفة العقلية، يصاحبه نقص نسبي في اثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي وهى: التواصل، رعاية الذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، الاستفادة من موارد المجتمع، توجيه الذات، الصحة والأمن، الأداء الأكاديمي، وقت الفراغ، العمل. على أن يظهر ذلك قبل سن الثامنة عشر"، (American Association for Mental Retardation, 1992, p1).

كما نشرت "الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين" تعريفا للتخلف العقلي يتطابق تماما مع التعريف السابق باستثناء إضافة أن "للتخلف العقلي العديد من الأسباب المرضية المختلفة، والذي يبدو معها – في النهاية – كنتيجة لعمليات مرضية متعددة تؤثر في وظيفة الجهاز العصبي المركزي"، (American Psychiatric Association, 1994, P 39).

ويتضح من التعريفين السابقين للتخلف العقلي أنهما قد اختلفا في تضمين أحدهما الأسباب المرضية لهذه الحالة، وهو تعريف "الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين"، وهو ما يتسق مع توجه الطبيب النفسي إلى البحث عن الأساب العضوية للحالة. وقد اتفق التعريفان السابقان في تحديد مهارات السلوك التكيفي.

وقد حاول "كمال إبراهيم مرسي" تقديم تعريف للتخلف العقلي، حيث يرى أنه "حالة بطء ملحوظ في النمو العقلي تظهر قبل سن <u>الثانية عشرة</u> من العمر، **<u>ويتوقف</u>** العقل فيها عن النمو قبل اكتماله، وتحدث لأسباب وراثية أو بيئية، أو وراثية وبيئية معا. ونستدل عليها من انخفاض مستوى الذكاء العام بدرجة كبيرة عن المتوسط في المجتمع، ومن سوء التوافق النفسي والاجتماعي الذي يصاحبها أو ينتج عنها"، (كمال إبراهيم مرسي: 1996، مرجع سابق، ص 21).

ويتفق التعريف السابق في مجمله مع تعريفي "الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي"، و "الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين"، من حيث اعتماده على محكي انخفاض القدرة العقلية العامة عن المتوسط بدرجة كبيرة، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي الذي

يصاحبها أو ينتج عنها. ولكنه – في الوقت نفسه – يختلف عنهما عند تحديده لدورة النمو التي يظهر خلالها التخلف العقلي، والتي حددها من الميلاد وحتى سن الثانية عشرة من العمر. وقد برر "كمال إبراهيم مرسي" (كمال إبراهيم مرسي: 1996، المرجع السابق، ص 23) ذلك بأنه من غير المتوقع أن يكون النمو العقلي عند الشخص مناسباً لعمره الزمني حتى سن الثانية عشرة، ثم يصاب بالتخلف العقلي في سن من (13 – 18) عاماً.

وجدير بالذكر – في هذا السياق – أن تعريف "هيبر" للتخلف العقلي الذي نشره عام 1961 قد حدد دورة النمو من الميلاد وحتى ستة عشر عاماً، (Clarke, A. M. & Clarke, A. D. B., 1975, PP 3-4). ثم قام "جروسمان" في تعريف 1973 وما بعده من تعريفات بمد فترة النمو إلى ثمانية عشر عاماً.

ونرى أن امتداد دورة النمو – في التعريفات الحديثة للتخلف العقلي – إلى ثمانية عشر عاماً، ليس قائماً على افتراض أن يصاب طفل عادي في الثانية أو الثالثة عشر من العمر بالتخلف العقلي فجأة، وبدون أسباب، وإنما قد يكون قائماً على افتراض اكتمال نضج الجهاز العصبي المركزي في سن الثامنة عشر أو قريباً منها، وأن أية إصابة مباشرة للمخ نتيجة حادث، أو مرض معين في هذه الفترة، قد ينتج عنها تخلفاً عقلياً. وذلك تمييزاً عن حالات التدهور العقلي التي تحدث بعد اكتمال نمو الجهاز العصبي المركزي بعد سن الثامنة عشر.

كما أن مقولة "توقف العقل عن النمو قبل اكتماله" والتي ذكرت في تعريف "كمال إبراهيم مرسي" – السباق الإشارة إليه –

يجب أن تؤخذ بحذر، فليس هناك دليل حاسم يؤكد صحة هذه المقولة. فغالباً تستخدم عبارات مثل: "تأخر" أو "بطء" النمو العقلي، وليس "توقف" النمو العقلي للمتخلفين عقلياً، فالاحتمال قائم أن تتقدم وسائل القياس بحيث يمكن رصد التقدم الطفيف في النمو العقلي للشخص المتخلف عقلياً في أي مرحلة من مراحل نموه .

(3) أسباب التخلف العقلي:

يرجع التخلف العقلي في حوالي 25% من الحالات (متضمنة التخلف العقلي الشديد، والكامل أو الحاد) إلى أسباب عضوية، أما النسبة الباقية فلا تظهر لديها أية أسباب عضوية معروفة، (Bee, H., 1989, P 94). ويمكن إرجاع معظم حالات التخلف العقلي إلى أسباب إما وراثية (داخلية المنشأ) أو بيئية (خارجية المنشأ)، وفيما يلي عرض موجز لهذه الأسباب:

أ- الأسباب الوراثية للتخلف العقلي:

يوجد العديد من الأسباب الوراثية للتخلف العقلي، يرجع بعضها إلى حدوث خلل في "الكروموسومات" التي تحتويها الخلية الحية منذ بداية تكُّون الجنين. فالخلية الحية الطبيعية تتكون من (23) زوج من "الكروموسومات"، ولأسباب غير معروفة – حتى الآن – قد يحدث خلل يؤدي إلى زيادة أو نقص في عدد "الكروموسومات" داخل الخلية. فمن حالات التخلف العقلي المعروفة الناتجة عن هذا السبب، حالة يُطلق عليها "عرض داون" (11)، حيث

(11) Down Syndrome

تتكون خلية الطفل من (47) "كروموسوم" بوجـــود " كروموســوم" زائد في الزوج "الكروموسومي" رقم (21). كما توجد حالات أخرى للتخلف العقلي ترجع إلى زيادة في عدد "الكروموســومات" داخـل الخلية، منها حالة يُطلق عليها "عرض كلاينفلتر"[12]، وترجع إلـــى وجود "كروموسوم" أو أكثر زائد في زوج " كروموسومي" الجنـس رقم (23). ومن هذه الحالات - أيضـــاً - حالــة "صغـر حجـم الجمجمة[13]، والتي ترجع إلى وجود " كروموسوم" زائد فـــي زوج "الكروموسومات" رقم (13). كما يوجد حالة للتخلف العقلي تعـرف باسم "عرض تيورنر"[14]، ويرجع السبب فيها - عكــس الحـالات السابقة - إلى نقــص " كروموســوم" مــن زوج " كروموســومي" الجنس، (Moore, B. C., 1982, PP 98-101).

ويوجد عدد آخر من الأسباب التي تؤدي إلى التخلف العقلـي، ترجع إلى وجود خلل في "الجينات" الوراثية لدى الأبويــن، يــؤدي إلى حدوث مشكلات في التمثيل الغذائــي بخلايــا الجنيــن. فمــن الأمراض الناجمة عن شذوذ "الجينات" مرض يســمى "الفينيلكتــون يوريا"[15]، يتسبب في زيادة ترسيب حمض "البيروفيك" السام في دم الطفل وبوله، نتيجة عدم تأكسد حمض "الفينيل الانين". كما يوجـــد مرض آخر يسمى "الجلاكتوسيميا"[16] - ينتج أيضاً من خلــل فـــي التمثيل الغذائي للخلية - يتسبب في نقص الإنزيم الذي يحول "سـكر

(12) Klinefelter's Syndrome
(13) Microcephaly
(14) Turner's Syndrome
(15) Phenylktonuria
(16) Glactosemia

الجلاكتوز" إلى "سكر جلوكوز"، فيتراكم "الجلاكتوز" في دم الطفل وأنسجة جسمه، مما يؤدي إلى تلف خلايا المخ والجهاز العصبي، (كمال إبراهيم مرسي: 1996، مرجع سابق، ص ص 135 – 137).

ب- الأسباب البيئية للتخلف العقلي:

تتنوع الأسباب البيئية للتخلف العقلي تنوعاً كبيراً، فمنها ما هو مرتبط بالأم قبل وأثناء فترتي الحمل والولادة، ومنها ما هو مرتبط بالبيئة النفسية والاجتماعية التي يعيش فيها الطفل. فإصابة الأم الحامل بأحد الأمراض المعدية مثل الحصبة الألمانية[17]، أو الزهري[18] أو التسمم البلازمي[19] الناتج عن عدوى فيروسية، أو إصابتها بتلوث فيروسي ولادي[20]، يؤدي كل ذلك إلى إصابة الطفل بدرجات متفاوتة من التخلف العقلي. هذا بالإضافة إلى بعض الاضطرابات الفسيولوجية التي قد تعاني منها الأم الحامل، وتؤدي إلى عدم اكتمال نضج الجنين داخل الرحم، وإصابة جهازه العصبي بالتلف. وترجع الاضطرابات الفسيولوجية إلى صغر عمر الأم بدرجة كبيرة، أو إلى زيادة عمرها عن أربعين عاماً، أو إلى إدمانها لبعض العقاقير، أو الكحوليات، أو التدخين، أو تعرضها لبعض الإشعاعات الضارة أثناء فترة الحمل، (Moore, B. C., 1982, PP 78-83).

(17) Rubella
(18) Syphilis
(19) Toxoplasmosis
(20) Congenital Cytomegalovirus Infection

وهناك بعض الأسباب البيئية الأخرى التي قد تؤدي إلى إصابة الطفل بالتخلف العقلي، ومنها: نقص عنصر "اليود" في طعام الطفل، أو تلوث طعامه بعنصري "الرصاص" أو "الزئبق". كما قد يؤدي تعرض المخ لإصابة مباشرة – أثناء عملية الولادة العسرة، أو نتيجة تعرض الطفل لحادثة – إلى إصابة الطفل بالتخلف العقلي. وقد يؤدي تعرض الطفل لبعض الأمراض مثل: التهاب المخ، وشلل المخ، والتهاب السحايا، وأمراض الغدد الصماء، وإهمال علاج بعض أمراض الطفولة إلى إصابة الطفل بالتخلف العقلي، (عبد العظيم شحاتة مرسي: 1991، ص ص 35 – 40، عبد المطلب أمين القريطي: 1996، ص ص 91 – 93).

ويعد الحرمان البيئي واحداً من الأسباب التي قد تؤدي إلى تخلف الطفل عقلياً، والتي قد تتمثل في افتقار الطفل إلى التفاعل الإيجابي مع الأم أو حرمانه منها. وقد تتمثل أيضاً في افتقار بيئة الطفل للمثيرات التي تحثه على الاستكشاف، وافتقاره إلى الاتصال مع الآخرين. وتندرج حالات التخلف التي ترجع إلى هذه الأسباب تحت فئة التخلف العقلي البسيط، كما يطلق عليها – أيضاً – حالات التخلف العقلي الثقافي–الأسري، أو حالات التخلف العقلي النفس–اجتماعي، (Garber, H. L. & McInerney, M., 1982, P 111 ، فاروق صادق: 1982، ص 129).

(4) أنظمة تصنيف المتخلفين عقلياً:

يقود تعريف التخلف العقلي ومعرفة أسبابه إلى عملية التصنيف، والتي تعد ضرورية عند اتخاذ إجراءات معينة، أو وضع

أسس عامة للتعامل مع المتخلفين عقلياً. فلا يكفي معرفة أن طفلاً ما لديه تخلف عقلي، فالمهم معرفة إلى أي فئة من فئات التخلف العقلي ينتمي هذا الطفل.

وفي هذا الإطار يوجد عدد من أنظمة التصنيف، فهناك التصنيف التربوي، والتصنيف وفقاً لدرجة التخلف العقلي، والتصنيف وفقاً لأسباب التخلف العقلي، ويتضح ذلك من خلال العرض التالي:

أ- التصنيف التربوي للتخلف العقلي:

يعتمد التصنيف التربوي على إمكانية التقدم التعليمي، وتحديد الاحتياجات التربوية للفرد. ولا يسعى هذا التصنيف إلى إلقاء الضوء على الأسباب المرضية للحالة - إن وجدت - ولكنه يسعى إلى إبراز احتياجات وقدرات الأطفال المتخلفين عقلياً.

ويوجد شبه اتفاق على تصنيف المتخلفين عقلياً - وفق هذا النظام - إلى ثلاث فئات أساسية هى:

(1) المتخلفون عقلياً القابلون للتعلم:

يوجد العديد من التعريفات للطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلم، فقد عرفه "كيرك" (Kirk, S.A., 1970, P 105) بأنه "ذلك الطفل الذي لديه الحد الأدنى من القابلية لتعلم المواد المدرسية، ومتوافق اجتماعياً بدرجة تجعله مستقلاً ومعتمداً على نفسه في المجتمع، ولديه الحد الأدنى من الكفاية المهنية بالدرجة التي تمكنه من مساعدة نفسه جزئياً أو كلياً عندما يصبح في مستوى الراشد. وعلى

الرغم من أن هذا الطفل لا يلاحَظ تخلفه العقلي عادةً في مرحلة ما قبل المدرسة، فإن لديه تأخر طفيف في الكلام واللغة، ويتأخر أحياناً في المشي ... ويبدأ التعرف على هذا الطفل عندما يفشل في تعلم واكتساب المعارف المدرسية".

وأشار "ريبر" (Reber, A. S., 1985, P 225) إلى أن الطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلم هو ذلك الطفل الذي تقل درجاته في اختبار ذكاء مقنن عن المدى العادي، حيث تتراوح نسبة ذكائه بين (50–69). ويمكن لهذا الطفل الاستفادة من البرامج التربوية والتعليمية.

وقد عرّف "عادل عز الدين الأشول" (عادل عز الدين الأشول: 1987، ص 305) فئة المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بأنها "نمط من التخلف العقلي، يتضمن الأفراد الذين يمكن تعليمهم بعض المهارات الحياتية حتى يصبحوا مستقلين معتمدين على ذواتهم، وعادة ما يقف تعليمهم حتى نهاية المرحلة الابتدائية، ويكون معدل ذكائهم بين (50–70) درجة".

وقد أكد "ماك ميلان وآخرون" (MacMillan, D. L. & Others, 1980) على أن نسبة الذكاء من (50 – 75) تشير إلى التلاميذ المتخلفين عقلياً، القادرين على الاستفادة من تعلم المهارات المدرسية الأساسية مثل القراءة والحساب، ويتمتعون بتوافق جيد بعد تخرجهم في مدارس أو فصول التربية الخاصة، ولديهم – على الأرجح – اكتفاء ذاتي يمكّنهم من العيش باستقلالية، ومن الحصول على عملٍ في المستقبل.

وقد عرفت وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم: 1990، ص 8) الطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلم بأنه من تتراوح نسبة ذكائه بين (50 – 75) ولديه قدرة محدودة أو تخلف في القدرات العقلية يؤدي إلى تخلف تعليمي واضح، لا يسمح له بالاستفادة من الأنشطة والمعلومات بالطريقة العادية، ويحتاج إلى أساليب تعليم وتدريب خاصة – مقارنةً بالتعليم الذي يقدم بالمدارس العادية –تمكنه من اكتساب عادات ومهارات حرفية ومهنية تساعده في كسب عيشه في حدود قدراته واستعداداته.

وعرّف "جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي" (جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي: 1992، مرجع سابق، ص 2202) الأطفال المتخلفين عقلياً القابيلن للتعلم بأنهم فئة تشخيصية تنطبق على الأفراد الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (50–70) وهم عادة يستطيعون تنمية مهارات تواصل جيدة، ويصلون إلى نهاية المرحلة الابتدائية في أواخر العقد الثاني من عمرهم. ولا يستطيعون المضي في النمو الاجتماعي إلى ما بعد مستوى المراهق، ولكنهم قادرون عادة على تعلم المهارات المهنية البسيطة، والتي تناسب الحد الأدنى من إعالة الذات.

وحاول "عبد المطلب أمين القريطي" (عبد المطلب أمين القريطي: 1996، مرجع سابق، ص ص 102 – 103) تقديم تعريف للمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، حيث أشار إلى أنهم حالات التخلف العقلي البسيط، وتتراوح معدلات ذكائهم بين (50–70) درجة، وهم لا يستطيعون مواصلة الدراسة وفقاً للمعدلات والمناهج العادية، إلاّ أنهم يمتلكون القدرة على التعلم بدرجة ما، إذا توافرت

لهم خدمات تربوية خاصة تتفق وهذه المقدرة أو الاستعداد داخل بيئة تعليمية ملائمة – مدارس أو فصول خاصة بهم – ولا يستطيعون غالباً البدء في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب قبل سن الثامنة، وربما الحادية عشرة. وهم يتعلمون ببطء شديد، لذا لا يمكنهم تعلم المواد الدراسية المقررة في سنة دراسية واحدة مثلما هو الحال بالنسبة للطفل العادي. وعندما ينتهون من مراحل دراستهم الرسمية، يكون تحصيلهم مقارباً لمستوى يتراوح بين الصفين الثالث والخامس الابتدائي، ويبدي بعضهم استعداداً للتعلم في بعض المجالات المهنية ربما يبلغ أحياناً حد التفوق، لذا يمكنهم ممارسة بعض الأعمال والحرف التي يستطيعون عن طريقها إعالة أنفسهم كلياً أو مع مساعدة خارجية.

ويتضح من التعريفات السابقة لفئة المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم أنها قد ركزت جميعها على نسبة الذكاء، والتي بدأت من (50) درجة كحد أدنى، وتراوح الحد الأعلى لهذه النسبة بين (69-75) درجة.

كما ميزت تلك التعريفات فئة القابلين للتعلم وفقاً لاستعدادات أفرادها وقابليتهم للتعلم كمحك أساسي وقدرتهم على التوافق الاجتماعي، والاعتماد على النفس كلياً أو جزئياً، وقدرتهم أيضاً على ممارسة بعض الأعمال التي تمكّنهم من العيش باستقلالية. كما أشارت بعض التعريفات إلى حاجة الأطفال القابلين للتعلم لبرامج تعليمية وتدريبية خاصة تتناسب وقدراتهم العقلية المحدودة.

(2) المتخلفون عقلياً القابلون للتدريب:

هم هؤلاء الأفراد الذين تتروواح نسبة ذكائهم بين (25 – 50). ويتسمون عادة بضعف القدرة على تعلم المهارات المدرسية الأساسية، والعيش باستقلالية، أو تحقيق توافق مهني في مرحلة الرشد. ومع ذلك يمكن تدريبهم على مهارات مساعدة الذات، والتوافق الاجتماعي مع الأسرة والجيران. كما يمكن تدريبهم على مهنة ومزاولتها تحت إشراف سواء في المنزل أو في ورش العمل المحمية. ويراعى مع هذه الفئة أن تتركز المساعدة المقدمة إليهم في جعلهم أعضاء منتجين في المجتمع، (Cegelka, P. T. & Prehm, H. J., 1982, P 14).

(3) المتخلفون عقلياً غير القابلين للتدريب:

تقل نسبة ذكاء هؤلاء عن (25)، ويطلق عليهم – أيضاً – اسم "المتخلفون عقلياً تحت الرعاية"[21]، أو "الطفل المعتمد كلياً"[22]. ولأنهم شديدو التخلف فإنهم غير قادرين على أن يدربوا على جميع مهارات الحفاظ على الذات، أو التفاعل الاجتماعي، أو تحقيق درجة من النفع الاقتصادي. لذلك فهم في حاجة إلى حماية كاملة وإشراف مستمر خلال مراحل حياتهم، (Cegelka, P. T. & Prehm, H. J., 1982, P 15).

(21) Custodial Mentally Retarded
(22) The Totally Dependent Child

ب- التصنيف وفقاً لدرجة التخلف العقلي:

يركز هذا التصنيف على نسبة الذكاء التي يحصل عليها الفرد في اختبار مقنن للذكاء. ويعد تصنيف "الجميعة الأمريكية للتخلـــف العقلي" من أشهر وأبرز التصنيفات في هذا المجال، والذي حـــدد – في البداية – خمس مستويات للتخلف العقلي وهي: الحالات البينيـــة، التخلف العقلي البسيط، والمتوسط، والشديد، والحاد، وذلك اعتمـــاداً على تعريف "هيبر" عام 1961. وقد تم بعد ذلك استبعاد "الحـــالات البينية" من التصنيف وذلك اعتماداً على تعريف "جروسمان" للتخلف العقلي عام 1973، وما تلاه من تعريفات. والجدول رقم (3) يوضح مستويات التخلف العقلي، ونسبة الذكاء المقابلة لكل مســتوى علــى اختباري "ستنافورد – بينيه" و "وكسلر" للذكاء، (Patton, J. R. & Jones, E., 1994, P 71).

جدول رقم (3)

مستويات التخلف العقلي وفقاً لتصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي عامي 1961، 1973

مستويات التخلف العقلي عام 1961	مستويات التخلف العقلي عام 1973	التصنيف	مقياس "بينيه" للذكاء "نسبة الذكاء" الانحراف المعياري = 16	مقياس "وكسلر" للذكاء الأطفال "نسبة الذكاء" الانحراف المعياري = 15
الأول	.	حالات بينية	83 - 68	84 – 70
الثاني	الأول	بسيط	67 - 52	69 – 55
الثالث	الثاني	متوسط	51 - 36	54 – 40
الرابع	الثالث	شديد	35 - 20	39 – 25
الخامس	الرابع	حاد	19 فاقل	24 فاقل

أما عن نسبة كل مستوى من مستويات التخلف العقلي لجملة المتخلفين عقلياً، فقد تراوحت نسبة ذوي التخلف العقلي البسيط بين 75 – 85%، ونسبة ذوي التخلف العقلي المتوسط بين 10 – 20%، وذوي التخلف العقلي الشديد بين 3.5 – 7%، وذوي التخلف العقلي الحاد بين 1 – 1.5%، (Rosenham, D. I. & Seligman, M. E. P., 1989, P 542;).

ويرجع التفاوت في نسبة كل فئة من فئات التخلف العقلي إلى جملة المتخلفين عقلياً، أو في نسبة المتخلفين عقلياً عموماً في أي المجتمع، إلى التعريف الذي تبنته كل دراسة مسحية لمفهوم التخلف العقلي، من حيث اقتصارها على نسبة الذكاء فقط في تحديد الفرد المتخلف عقلياً، أو إضافة بُعد السلوك التكيفي عند تحديد هذا الفرد. وقد يرجع الاختلاف والتفاوت في النسب – أيضاً – إلى نسبة الذكاء الحدية التي يعتبر عندها الفرد متخلفاً عقلياً.

جـ – التصنيف وفق أسباب مرضية عامة أو محددة:

اقترح "زجلر" وآخرون (Zigler, E. & Others, 1984) ثلاث فئات للتخلف العقلي وهى: "تخلف عقلي عضوي"، و "تخلف عقلي عائلي"، و "تخلف عقلي غير مميز". وفي الفئة الأولى يكون السبب المرضي للتخلف العقلي محدداً وواضحاً – سبقت الإشارة إلى الأسباب العضوية والوراثية في هذا الفصل – أما الفئة الثانية

فليس لديها سبب عضوي واضح، ولكن أحد والدي هؤلاء الأطفال أو كليهما متخلف عقلياً. أما الفئة الثالثة فهم أولئك الذي لاينتمون إلى كلتا الفئتين أو إحداهما.

(5) كلمة أخيرة:

ركزت التعريفات الحديثة للتخلف العقلي على ضرورة عدم الاكتفاء بنسبة الذكاء فقط عند تشخيص حالات التخلف العقلي، فيجب أن يتلازم مع نسبة الذكاء المنخفضة بصورة دالة خللٌ في جانبين أو أكثر من جوانب السلوك التكيفي. فالأفراد الذين تحددهم اختبارات الذكاء على أنهم متخلفون عقلياً – وبشكل خاص ذوي التخلف العقلي البسيط – قد يظهرون أنماطاً من التوافق النفسي والاجتماعي تبتعد بهم عن – أو تُخرجهم من – فئة المتخلفين عقلياً، وقد يعني هذا أن اختبارات الذكاء لا تتضمن فيما تقيسه تلك القدرات العقلية التي ترتبط بهذه الأنماط من التوافق، والتي لها دلالة في تحديد الأفراد المتخلفين عقلياً. كما أن نسبة الذكاء المنخفضة لا تساعد – بمفردها – في التعرف على أوجه القوة والضعف في قدرات الفرد المتخلف عقلياً، وإنما هناك حاجة إلى اختبارات ومقاييس أخرى يمكن من خلالها التعرف على هذه القدرات التي قد تختلف من فرد إلى آخر. ويضاف إلى ذلك عدم وجود اتفاق عام على تعريف الذكاء، وبالتالي على العوامل التي تقيسها اختبارات الذكاء، وكذلك عدم اتفاق علماء النفس – بشكل قاطع – على نسبة الذكاء التي يبدأ عندها التخلف العقلي: فهناك دائماً مدى لهذه النسبة، سواء عند تحديد أن الطفل متخلف عقلياً أم

لا، أو عند تحديد إلى أي فئة من فئات التخلف العقلي ينتمي هذا الطفل. فإذا فُرِضَ – مثلاً – أن طفلاً قد حصل على نسبة ذكاء (49) فهل يتم تصنيفه على أنه قابل للتعلم أم قابل للتدريب؟ وفي رأينا أن هناك ضرورة للتعرف على الخصائص النفسية والعقلية لهذا الطفل قبل البدء في تصنيفه في فئة من هاتين الفئتين، مع التأكيد على أن الفئة ليست محددة تحديداً قاطعاً، فيمكن للطفل أن يتحرك بين هذه الفئات، كما يمكنه أن يتحرك خارجها. وتتيح المرونة في أنظمة التصنيف تغيير البرامج التي تعد لمقابلة حاجات الطفل المتخلف عقلياً.

ومع أن المراجع التي تتناول ظاهرة التخلف العقلي بالعرض والدراسة قد لا تخلو من عرض لأنظمة التصنيف المختلفة للمتخلفين عقلياً – السابق عرضها – إلاّ أننا نرى أنه من الممكن حصر تلك التصنيفات في نظامين فقط للتصنيف. الأول: التصنيف التربوي للتخلف العقلي والذي يأخذ في اعتباره الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية المميزة لكل فئة من فئات الأطفال المتخلفين عقلياً، وما ستئول إليه حالة هؤلاء الأطفال في ضوء البحوث والدراسات في هذا المجال. أما التصنيف الثاني: فهو التصنيف الطبي للتخلف العقلي والذي يركز على الأسباب الوراثية والبيئية للتخلف العقلي. وتكمن فائدة هذا التصنيف في مجال الوقاية من التخلف العقلي والاكتشاف والتدخل المبكر مع حالات التخلف العقلي.

أما عن فئة المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم فقد أجمعت التعريفات المختلفة على أن الأطفال في هذه الفئة ينتمون إلى فئة

أكبر وهم ذوي التخلف العقلي البسيط، والفرق الوحيد هو أن الطفل القابل للتعلم يتلقى تعليما خاصا في إحدى مدارس أو فصول التربية الخاصة. كما أكدت التعريفات المختلفة على أن هؤلاء الأطفال يمكنهم اكتساب المهارات المدرسية الأساسية – مثل القراءة والكتابة والحساب – وأنهم يتمتعون بتوافق اجتماعي جيد بعد تخرجهم في مدارس التربية الخاصة، كما يمكنهم تعلم مهنة تساعدهم على العيش مستقلين جزئيا أو كليا.

ونظرا لأن المتخلفين عقليا القابلين للتعلم يتمتعون بتوافق جيد، وينمون بصورة شبه طبيعية – جسميا، ونفسيا، واجتماعيا – فإنه يصعب اكتشافهم في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يبدأ التعرف عليهم عندما يفشلون في اكتساب المعارف والمعلومات في سن المدرسة، ولذلك يتأخر اكتشافهم إلى سن ثمان أو تسع سنوات، وربما في سن أكبر من ذلك في بعض البيئات التربوية.

ثبت المصطلحات

ثبت المصطلحات

A

Abused Infant	الرضيع المساء إليه
Accepting	التقبل
Accommodating	يوائم
Accommodation	المواءمة
Activity	النشاط
Adaptation	التكيف
Adolescence	المراهقة
Adopted Children	الأطفال بالتبني
Adulthood	مرحلة الرشد
Aggressive	العدوانية
Amentia	بدون عقل
Anal Stage	المرحلة الشرجية
Analogy	التماثل
Animate	عالم الأحياء
Anxiety	القلق
Arousal	الاستثارة
Assimilating	يتمثل
Assimilation	التمثل
Asysmmetrical Relation	اللامتماثل
Attachment	التعلق

Attention	الانتباه
Auditory Acuity	حدة السمع
Auditory Development	نمو السمع
Autonomy	الاستقلال
Awareness	الوعي

B

Behavior Therapy	العلاج السلوكي
Belong to	انتماء إلى
Biological Theories	النظريات البيولوجية

C

Cardinal	الأصلي
Castrate	الخصاء
Cognitive Development Theories	نظريات النمو المعرفي
Coherence	الاتساق
Color Constancy	ثبات اللون
Competitiveness	التنافسية
Complementary	التصنيف التكميلي
Complementary Class	الفئة "المكملة
Conceptual	مفاهيمي
Concrete Operational Stage	مرحلة العمليات العيانية
Conflict	الصراع

Congenital Cytomegalovirus Infection	تلوث فيروسي ولادي
Conscience	الضمير
Conservation	الثبات
Consistency of Temperament	ثبات الحالة المزاجية
Construction of Number	بنية العدد
Coordination of Schemata	تنسيق المخططات
Correlation	الارتباط
Cortex	لحاء الرأس
Critical Period	الفترة الحرجة
Cross-sectional	الدراسة المستعرضة
Custodial Mentally Retarded	المتخلفون عقلياً تحت الرعاية

D

Defense Mechanisms	الحيل الدفاعية
Degree of Differentiation	درجة التمايز
Delay	التأجيل
Dependency	الاعتمادية
Depression	الاكتئاب
Depth Perception	إدراك العمق
Describing	الوصف
Description of Change	وصف التغير
Detached	المنطوي

Detecting Locations	تحديد مواقع الأشياء
Discrimination	التمييز البصري
Dishaituation	قطع التعود
Distressed	الضيق
Down Syndrome	عرض داون

E

Ego	الأنا
Elementary reflexes	الأفعال الأولية المنعكسة
Embedded Figures Test	اختبار الأشكال المطمورة
Emotional Disturbances	الاضطرابات الانفعالية
Emotionality	الانفعالية
Environment	البيئة
Equilibration	الموازنة
Equilibrium	الاتزان
Erogenous Zone	منطقة مولدة للذة الشبقية
Expectations	التوقعات
Experiment	تجربة
Explaining	التفسير
External	خارجي

F

Field Dependence	الاعتماد على المجال

Field Independence	الاستقلال عن المجال
Formal Operational Stage	مرحلة العمليات الشكلية
Fraternal Twins	التوائم المتآخية
Frequent Tantrums	نوبات غضب متكررة

G

General assimilating	التمثل العام
Genetic Epistemology	أصول المعرفة
Genital Stage	المرحلة التناسلية
Genotype	النمط الوراثي
Glactosemia	الجلاكتوسيميا
Graphic Collections	التجميع الشكلي
Gratification	إشباع
Grouping	التجميع
Growth	الارتقاء

H

Habituation	التعود
Heredity	الوراثة
Hierarchical Classification System	نظام التصنيف الهرمي
Hyperactivity	النشاط الزائد

I

Id	الهي
Identical Twins	التوائم المتطابقة
Identification	التقمص
Identity	الهوية
Idiosyncratic	التصنيف الفطري
Idiot	معتوه
Ignoring the Irrelevant	تجاهل الأشياء غير المرتبطة
Ignoring Visual Cues	تجاهل التلميحات البصرية
Imbecile	أبله
Imitation	المحاكاة
Impulsivity	الاندفاع
Inborn Impulses	الحافز الوراثي
Inclusion	التضمين
Inevitable	علاقة حتمية
Inheritance of Temperament	وراثة الحالة المزاجية
Inherited Differences	الفروق الوراثية
Instinctual Drives	دوافع غريزية
Intellectual structures	الأبنية العقلية
Intelligence	الذكاء
Interactionist Approach	منحى تفاعلي
Internal	داخلي

Internal Standards	المعايير الداخلية
Interview	المقابلة
Intimacy	الحميمية
Intuitive Representation	مرحلة التصور الحَدْسي

K

Klinefelter's Syndrome	عرض كلاينفلتر
Knowledge	المعرفة

L

Latency Stage	مرحلة الكمون
Learning Theories	نظريات التعلم
Libido	الليبدو
Life-Preserving	المحافظة على الحياة
Longitudinal Study	دراسة طولية

M

Maturation	النضج
Mental Deficiency	النقص العقلي
Mental Handicap	الإعاقة العقلية
Mental Insufficiency	القصور العقلي
Mental Retardation	التخلف العقلي
Mental Subnormality	دون العادي عقلياً

Mentally Retarded Child	الطفل المتخلف عقلياً
Microcephaly	صغر حجم الجمجمة
Modeling	الأنموذج
Moral Judgments	الأحكام الخلقية
Moron	مأفون

N

Nature	الطبيعة
Neurotic	عصابية
Newborn child	الطفل حديث الولادة
Nurture	التربية

O

Object Concept	مفهوم الشيء
Object Constancy	ثبات الشيء
Object Identity	هوية الشيء
Object Permanence	دوام الشيء
Observation	الملاحظة
Oedipus Conflict	الصراع الأوديبي
Olgophrenia	صغير العقل
One -to-One Correspondence	المقابلة واحد – لواحد
Oral Stage	المرحلة الفمية
Ordinal number	العدد الترتيبي

Organism	كائن عضوي
Over aggressiveness	العدوانية المفرطة

P

Perceptual Constancies	الثوابت الإدراكية
Perceptual Information	المعلومات الإدراكية
Perceptual Styles	أساليب الإدراك
Permanence Object	دوام الشيء
Personality	شخصية
Phallic Stage	المرحلة القضيبية
Phenotype	النمط الظاهري
Phenylktonuria	الفينيلكتون يوريا
Phobias	مخاوف مرضية
Predict	التنبؤ
Preference Technique	فنية التفضيل
Prelogical Level	مستوى ما قبل المنطق
Prematurely	المبتسر
Prenumerical Period	فترة ما قبل العدد
Preoperational Stage	مرحلة ما قبل العمليات
Preschool	مرحلة ما قبل المدرسة
Primary Circular Reaction	رد الفعل الدائري الأولي
Project	إسقاط
Provoked Correspondence	المقابلة المستثارة

Proximity seeking	البحث عن القرب
Proximity-promoting	القرب والتشجيع عليه
Psychoanalysis	التحليل النفسي
Psychoanalytic Theories	نظريات التحليل النفسي
Psychosexual Stages	المراحل النفس/جنسية
Psychosocial Stages	مراحل نفس/اجتماعية
Puberty	البلوغ
Purposefulness of Perceptual Activity	عمدية النشاط الإدراكي

Q

Quasi Experiment	شبه تجربة
Questionnaire	الاستبيان

R

Reflection	التروي
Reflexive	انعكاسية
Reinforcement Patterns	أنماط التعزيز
Representation	تصور
Repress	كبت
Restlessness	لا يهدأ
Rubella	الحصبة الألمانية

S

Schema	مخطط
Schemata	مخططات
Schematic	تخطيطي
Secondary Circular Reaction	رد الفعل الدائري الثانوي
Self Concept	مفهوم الذات
Self Efficacy	فاعلية الذات
Self Efficiency	كفاءة الذات
Self-Deception	خداع الذات
Sense of Identity	الإحساس بالهوية
Sensitive Period	الفترة الحساسة
Sensory Motor Stage	المرحلة الحسية الحركية
Sexual Drives	الدوافع الجنسية
Shape Constancy	ثبات الشكل
Sharing	المشاركة
Shyness	الخجل
Size Constancy	ثبات الحجم
Smell	الشم
Sociability	المقدرة الاجتماعية
Social Referencing	المرجعية الاجتماعية
Sorting	الفرز
Spontaneous Correspondence	المقابلة التلقائية

Stages & Sequences	المراحل والتواصل
Stimulation	التنبيه
Structure	البنية
Superego	الأنا الأعلى
Supportive	تدعيم
Syphilis	الزهري

T

Tasks	المهام
Taste	التذوق
Temperament	الحالة المزاجية
Tempo Conceptual	السرعة المفهوماتية
Tertiary Circular Reaction	رد الفعل الدائري الثلاثي
Thematic	متعلق بالموضوع
Theories of Development	نظريات النمو
Timing of Experience	توقيت الخبرة
Totally Dependent Child	الطفل المعتمد كلياً
Touch	اللمس
Toxoplasmosis	التسمم البلازمي
Transitivity	علاقة التعدي
Trust	الثقة
Turner's Syndrome	عرض تيورنر

U

Unconscious	اللاشعور
Upset	الانزعاج

V

Visual Acuity	حدة الإبصار
Visual Cliff	الهوة البصرية
Visual Development	نمو الإبصار
Vulnerability	القابلية للتأثر

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

ثانيا: المراجع الأجنبية

أولا: المراجع العربية:

1- أنور محمد الشرقاوي (1992): علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

2- برتراند رسل (د.ت): أصول الرياضيات، جـ3 (ترجمة: محمد مرسي أحمد، أحمد فؤاد الأهواني). القاهرة: دار المعارف بمصر.

3- جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفافي (1992): معجم علم النفس والطب النفسي، جـ5. القاهرة: دار النهضة العربية.

4- جان بياجيه (1954): اللغة والفكر عند الطفل (ترجمة: أحمد عزت راجح، أمين مرسي قنديل). القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

5- جون كونجر، بول موسن، جيروم كيجان (1996): سيكولوجية الطفولة والشخصية، (ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة، جابر عبد الحميد جابر). القاهرة: دار النهضة العربية.

6- جيرد جايلدر كورنيليوس (1989): تعليم الرياضيات. في: هنينغ راي، ميريام دوناث (محرران)، الأطفال المصابون بشلل دماغي شديد – دليل تربوي. مطبوعات اليونسكو.

7- حامد عبد السلام زهران (1972): قاموس علم النفس. القاهرة: دار الشعب للطباعة.

8- حامد عبد السلام زهران (1977): علم نفس النمو – الطفولة والمراهقة، ط4. القاهرة: عالم الكتب.

9- دان جي. بيركنز (1983): نظرية الإشراط الكلاسيكي لبافلوف. في: جورج إم. غازدا، ريموند جي كورسيني (محرران)، نظريات التعلم - دراسة مقارنة (ترجمة: علي حسين حجاج). الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 70.

10- زكريا الشربيني (1989): مفاهيم الرياضيات للأطفال - برنامج مقترح لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

11- سوزانا ميلر (1987): سيكولوجية اللعب (ترجمة: حسن عيسى). الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 120.

12- سيد أحمد عثمان، فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1978): التفكير - دراسات نفسية، ط2. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

13- عادل عز الدين الأشول (1982): علم النفس النمو. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

14- عادل عز الدين الأشول (1987): موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

15- عبد الستار إبراهيم (1985): الإنسان وعلم النفس. عالم المعرفة، العدد 86. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

16- عبد العظيم شحاتة مرسي (1990): التأهيل المهني للمتخلفين عقلياً. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

17- عبد المطلب أمين القريطي (1996): سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

18- عزمي إسلام (1970): أسس المنطـــق الرمــزي. القـــاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

19- فؤاد أبو حطب (1983): القـــدرات العقليـــة، ط4. القـــاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

20- فاروق صادق (1982): سيكولوجية التخلـــف العقلـــي، ط2. الرياض: عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.

21- كريستين مايلز (1994): التربية المختصة - دليـــل لتعليـــم الأطفال المعوقين عقلياً (ترجمة: عفيف الرزاز وآخـــرون). نيوقصيا: ورشة الموارد العربية للرعاية الصحيـــة وتنميـــة المجتمع.

22- كلارك أ. د. ب (1983): الاتجاهات الحديثـــة فـــي دراســـة الضعف العقلي (ترجمة: عبد الحليم محمود السيد). القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

23- كمال إبراهيم مرسي (1996): مرجع في علم التخلف العقلي. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

24- ليلى أحمد كرم الدين (1991): اختبارات جان بياجيه بالمنهج شبه المقنن - اختبار ثبات العدد. مركز دراسات الطفولـــة، جامعة عين شمس.

25- محمد رفقي عيسى (1981): جـــان بياجيـــه بيـــن النظريـــة والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.

26- محمد عماد الدين إسماعيل (1986): الأطفال مرآة المجتمـــع- النمو النفسي الاجتماعي للطفـــل فـــي ســـنواته التكوينيـــة.

الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 99، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

27- محمد عماد الدين إسماعيل (1989): الطفل من الحمل إلى الرشد، جـ1. الكويت: دار القلم.

28- محمد مهران (1979): فلسفة برتراند رسل. القاهرة: دار المعارف.

29- مريم سليم (1977): العدد الكمي والعدد الترتيبي. في: نجيب أبو حيدر (محرر)، زاد العلم. بيروت: جمعية العلوم والتقنيات التربوية.

30- نبيل عبد الفتاح حافظ (1978): نمو عملية التصنيف لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

31- وزارة التربية والتعليم (1990): قرار وزاري رقم (37) في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة. القاهرة: مطبعة وزارة التربية والتعليم.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

32- Adler, A. (1948). Studies in analytical psychology. New York: Norton.

33- Aggarwal, J. C. (1986). Methods and Materials of Narsery Education. Delhi: Boaba House.

34- Ainsworth, M.D.S. (1972). Attachment and Dependency: A Comparison. In J.L. Gewirtz (Ed.), Attachment and Dependency. Washington, DC: V.H. Winston.

35- Ainsworth, M.D.S. (1982). Attachment: Retrospect and Prospect. In C.M. Parkes and J.Stevenson-Hinde (Eds.), The Place of Attachment in Human Behavior. New York, Basic Books.

36- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E., and Wall, S. (1978). Patterns of Attachment. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

37- American Association for Mental Retardation (1992). Definition of Mental Retardation. News and Notes, Vol. 5, No. 4, P. 6.

38- American Psychiatric Association (1994). Mental Retardation Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.). Washington: D. C. American Psychiatric Association.

39- Anderson, J. R. (1990). Cognitive Psychology and its Implications (2nd ed.). New York: W. H. Freeman and Company.

40- Bandura A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall.

41- Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

42- Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency. In J. Suls (Ed.), Psychological

perspectives on the self (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

43- Batter, B.S, and Davidson, C.V., (1979), Wariness of Strangers: Reality or Artificial? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 20, 93-109.

44- Bee, H. (1989). The Developing Child (5th ed.). New York: Harper and Row.

45- Berberian, K.E., & Snyder, S.S. (1982), the Relationship of Temperament and Stranger Reaction for Younger and Older Infant. Merrill-Balmer Quarterly, 28, 79-94.

46- Bjorklund, D. F. (1989). Children's Thinking - Developmental Function and Individual Differences. California: Brooks/Cole Publishing Company.

47- Block, J. (1987). Longitudinal antecedents of ego-control and ego-resiliency in late adolescence. Paper Presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Baltimore.

48- Bornstein, M.H. (1984). Perceptual development. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), Developmental psychology: An advanced textbook. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

49- Bower, T.G.R. (1966). The visual world of infants. Scientific American, 215, 80-92.

50- Bower, T.G.R. (1975). Infant perception of the third dimension and object concept development. In L.B. Cohen & P. Salapatek (Eds.), Infant perception: From sensation to cognition. New York: Academic Press.

51- Bower, T.G.R. (1977a). The perception world of the child. Cambridge, MA: Harvard University Press.

52- Bower, T.G.R. (1977b). Blind babies see with their ears. New Scientist, 73, 256-257.

53- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
54- Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, Anxiety, and Anger. New York: Basic Books.
55- Bowlby, J. (1980). Attachment and Loss: Vol. 3. Loss, Sadness, and Depression. New York: Basic Books.
56- Bronson, G.W. (1974). The Postnatal growth of visual capacity. Child Development, 45, 873-890.
57- Brown, K.W., & Gottfried, A.W. (1986). Cross-modal transfer of shape in early infancy: Is there reliable evidence? In L.P. Lipsitt & C. Rovee-Collier (Eds.), Advances in infancy research (Vol. 4). Norwood, NJ: Ablex.
58- Buss, .H. & Plomin, R. (1984). Temperamen: Early developing personality traits. NJ: Erlbaum.
59- Buss, .H. & Plomin, R. (1986). The EAS approach to temperament. In R. Plomin & J.Dunn (Eds.), The study of temperament: Changes, continuities and challenge. NJ: Erlbaum.
60- Buss, A. H. & Plomin, R. (1984). Temperament: Early development personality traits. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
61- Buss, A. H. & Plomin, R. (1986). The EAS approach to Temperament In R. Plomin & J. Dunn (Eds.), The Study of Temperament: Changes, Continuities and challenges. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
62- Campos, J.J., Langer, A., & Krowitz, A. (1970). Cardiac responses on the visual cliff prelocomotor human infants. Science, 170, 196-197.
63- Carey, W.B. (1981). The importance of temperament-environment interaction for child health and development. In M. Lewis & L.A.

Rosenblum (Eds.), The uncommon child. New York: Plemum.
64- Caron, A.J., & Caron, R.F. (1981). Processing of relational information as an index of infant risk. In S. Friedman & M. Sigman (Eds.), Preterm birth and Psychology development. New York: Academic Press.
65- Casey, M.B. (1986). Individual differences in selective attention among prereaders: A key to mirror-image confusions. Developmental Psychology, 22, 58-66.
66- Cegelka, P. T. & Prehm, H. J. (1982). Mental Retardation from Categories to People. Ohio: A Bell and Howell Company.
67- Cernoch, J.M. & Porter, R.H. (1985). Recognition of maternal axillary odors by infants. Child Development, 56, 1593-1598.
68- Chess, S. & Korn, S.J. (1980). Temperament and behavior disorders_in mentaly retarded children. Journal of Special Education, 23, 122-130.
69- Chess, S., & Thomas, A. (1984). Origins and evolution of behavior disorders: Infancy to early adult life. New York: Brunner/Mazel.
70- Clarke, A. M. & Clarke, A. D. B. (1975). Mental Deficiency- the Changing Outlook (3rd ed.). New York: the Free Press.
71- Coates, S. (1972). Preschool Embedded Figures Test. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
72- Colombo, J. (1982). The critical period concept: Research, methodology, and theoretical issues. Psychological Bulletin, 91, 260-275.
73- Cook, M., & Brich, R. (1984). Infant perception of the shapes of tilted plane forms. Infant Behavior and Development, 7, 389-402.

74- Copeland, R. W. (1974). How Children Learn Mathematics - Teaching Implications of Piaget's Research (2nd ed.). New York. Macmillan Publishing Company.

75- Crook, C. (1987). Taste and olfaction. In P. Salapatek & L.B. Cohen (Eds.), Handbook of Infant perception: From sensation to perception (Vol.1). Orlando, FL: Academic Press.

76- DeCasper, A.J., & Spence, M.J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. Infant Behavior and Development, 9, 133-150.

77- DeCecco, J. P. & Crawford, W. (1988). The Psychology of Learning and Instruction - Educational Psychology (2nd ed.). New Delhi: Prentice Hall of India Private Limited.

78- Dunst, C.J., Brooks, P.H., & Doxsey, P.A. (1982). Characteristics of hiding places and the transition to stage IV performance in object permanence tasks. Developmental Psychology, 18, 671-681.

79- Elkind, D. (1968). Discrimination, Seriation and Numeration of Size and Dimensional Differences in Young Children. In I. E. Sigle & F. H. Hooper (Eds.), Logical Thinking in Children - Research Based on Piaget's Theory. New York: Holt, Rinehart & Winston.

80- Erickson, M.F., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in higt-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (Whole No. 209).

81- Erikson, E.H. (1963). Childhood and society. New York: Norton. (Original work published 1950).

82- Erikson, E.H. (1964). Insight and responsibility. New York: Norton.

83- Erikson, E.H. (1974). Dimensions of a new identity: The 1973 Jefferson lectures in the humanities. New York: Norton.

84- Evans, R.I. (1969). Dialogue with Erik Erikson. New York: Dutton.

85- Fantz, R. L. (1956). A method for studying early Visual development. Perceptual and Motor Skills, 6, 13-15.

86- Field, T.M. (1982). Social perception and responsivity in early infancy. In T.M. Field, A. Huston, H.C. Quay, L. Troll, & G.E. Finley (Eds.), Review of human development. New York: Wiley.

87- Field, T.M., (1978), Interaction Behaviors of Primary Versus Secondary Caretaker Fathers. Developmental Psychology, 14, 183-185.

88- Field, T.M., Cohen, D., Garcia, R., & Greenberg, R. (1984). Mother-stranger face discrimination by the newborn. Infant Behavior and Development, 7, 19-25.

89- Ganchrow, J.R., Steiner, J.E., & Daher, M. (1983). Neonatal Facial expressions in response to different qualities and intensities of gustatory stimuli. Infant Behavior and Development, 6, 189-200.

90- Garber, H. L. & McInerney, M. (1982). Sociobehavioral Factors in Mental Retardation. In P. T. Cegelka & H. J. Prehm (Eds.), Mental Retardation - from Categories to People. Ohio: A Bell & Howell Company.

91- Gesell, A. (1925). The mental growth of the preschool child. New York: Macmillan.

92- Gibson, E. J. (1969). Principles of perceptual learning and development. New York: Prentice-Hall.

93- Gibson, E. J., & Spelke, E. S. (1983). The development of perception. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), Handbook of child psychology: Cognitive development (Vol. 3). New York: Wiley.

94- Gibson, E.J., & Walk, R.D. (1960). The "visual cliff." Scientific American, 202, 64-71.

95- Goldberg, S. (1983). Parent-Infant Bonding: Another Look. Child Development, 54, 1355-1382.

96- Gratch, G. (1979). The development of thought and language in infancy. In J.D. Osofsky (Ed.), Handbook of infant development. New York: Wiley.

97- Greenberg, M.T, Siegel, J.M., & Leitch, C.J. (1983), The Nature and importance of Attachment Relationships to Parents and Peers during Adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 12, 373-386.

98- Grossman, H. J. (1983). Classification in Mental Retardation. Washington, D. C.: American Association on Mental Deficiency.

99- Guerin, D., DiBello, P. & Nordquist, G. (1987). Infant temperament and behavior problems in early childhood: A longitudinal analysis. Paper Presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Baltimore.

100- Haith, M.M. (1980). Rules that babies look by. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

101- Haith, M.M., Bergman, T., & Moore, M.J. (1977). Eye contact and face scanning in early infancy. Science, 198, 853-855.

102- Hegvik, R. L., McDevitt & Carey, W. B. (1981). Longitudinal stability of temperament

characteristics the elementary school period. Paper presented at the meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Toronto.

103- Hess, E. H. (1972). "Imprinting" in a natural laboratory. Scientific American, 227-243.

104- Hetherington, E.M. (1987). Presidential Address. Paper Presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Baltimore.

105- Higgins, A.T. & Turnure, J.E. (1984). Distractibility and concentration of attention in children's development. Child Development, 55, 1799-1810.

106- Hill, J.P., Holmbeck, J.N., Marlow, L., Green, T.M, & Lynch, M.E. (1985), Menarcheal Status and Parent-Child Relations in Families of Seventh-Grade Girls. Journal of Youth and Adolescence, 14, 301-316.

107- Horowitz, F. D. (1982). The first two years of life: Factors related to thriving. In S. G. Moore & C. R. Coo-per (Eds.), The young child. Reviews of research (Vol.3). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

108- Horowitz, F. D. (1987). Exploring developmental theories: Toward a structural/behavioral model of development. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

109- Howes, M. B. (1990). The Psychology of Human Cognition - Mainstream & Genevan Traditions. New York: Pergamon Press, Inc.

110- Hunter, F.T., Youniss, J. (1982), Changes in Functions of Three Relations during Adolescence. Developmental Psychology, 18, 806-811.

111- Hyde, D. M. G. (1970). Piaget and Conceptual Development - with a Cross-Cultural Study of Number and Quantity. London: Holt, Rinehart & Winston.

112- Inhelder, B. & Piaget, J. (1968). The Growth of Logical Thinking - From Childhood to Adolescence. (Translated by A. Parsons & S. Milgram). London: Routledge & Kegan Paul.

113- Jung, C.G. (1916). Analytical Psychology. New York: Moffat, Yard.

114- Jung, C.G. (1939). The integration of personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.

115- Kagan, J. (1971). Change and continuity in infancy. New York: Wiley.

116- Kagan, J. (1984). The nature of the child. New York: Basic Books.

117- Kagan, J., Kearsley, R., and Zelazo, P. (1987), Infancy: Its Place in Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

118- Kagan, J., Rosman, B.L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. (1964). Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. Psychological Monographs, 78 (Whole No. 578).

119- Kilnnert, M.D., Emde, R.N, Butterfield, P., and Cambos, J.J., (1986), Social Referencing: The Infant's Use of Emotional Signals from a Friendly Adult with Mother Present. Developmental Psychology, 22, 427-432.

120- Kirk, S. A. (1970). Educating Exceptional Children. New Delhi: Oxford & IBH Publishing Company.

121- Klaus, H.M, and Kennell, J.H. (1976). Maternalinfant Bonding. St. Louis: Mosby.

122- Klinnert, M.D. (1984). The regulation of infant behavior by maternal facial expression. Infant Behavior and Development, 7, 447-465.

123- Korn, S.J. (1984). Continuities and discontinuities in difficult/easy temperament: Infancy to young adulthood. Merrill-Palmer Quarterly, 30, 189-199.

124- Kuhl, P.K. (1983). Perception of auditory equivalence classes for speech in early infancy. Infant Behavior and Development, 6, 263-285.

125- Lamb, M.E, and Hwang, D. (1982). Maternal Attachment and Mother-Neonate Bonding: A Critical Review. In M.E. Lamb and A.L. Brown (Eds.), Advances in Developmental Psychology (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

126- Lamb, M.E, Frodi, M., Hwang, C. & Frodi, A.M. (1983), Effects of Paternal Involvement on Infant Preferences for Mothers and Fathers. Child Development, 54, 450-458.

127- Lamb, M.E. (1981), The Development of Father-Infant Relationships. In M.E. Lamb (Ed.), The Role of the Father in Child Development (2nd ed.). New york: Wiley.

128- Lerner, R. M. (1986). Concept and theories of human development (2nd ed.). New York: Random House.

129- Lewis, R. B. (1982). Assessing Retarded Development. In P. T. Cegelka & H. J. Prehm (Eds.), Mental Retardation from Categories to People. Ohio: A Bell & Howell Company.

130- Lindsey, M. P. (1989). Dictionary of Mental Handicap. London: Routledge.

131- Linn, S., Reznick, J.S., Kagan, J., & Hans,S. (1982). Salience of visual patterns in the human infant. Developmental Psychology, 18, 651-657.

132- Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. Child Development, 55, 317-328.

133- Macfarlane, A. (1975). Olfaction in the development of social preferences in the human neonate. In Parent-infant interaction. Amsterdam: CIBA Foundation Symposium 33, new series, ASP.

134- MacMillan, D. L., Meyers, C. E. & Morrison, G. M. (1980). System Identification of Mildly Mentally Retarded. Implications for Interpreting and Conducting Research. American Journal of Mental Deficiency, Vol. 85, No. 1, PP 108-115.

135- McCormick, P K., Campbell, J W., Pasnak, R. & Perry, P (1990). Instruction on Piagetian Concepts for Children with Mental Retardation. Mental Retardation, Vol. 28, No. 6, PP. 359-366.

136- McNally, D. W (1974). Piaget, Education and Teaching. Lewes: New Educational Press.

137- Moore, B C (1982). Biomedical Factors in Mental Retardation. In P T Cegelka & H. J Prehm (Eds.), Mental Retardation from Categories to People. Ohio: A Bell & Howell Company

138- Olsho, L W (1985). Infant auditory perception: Tonal masking. Infant Behavior and Development, 8, 371-384

139- Parke, R D , and Tinsley, B.R. (1981), The Father's Role in Infancy· Determinants of Involvement in Caregiving and Play In M.E Lamb (Ed.), The Role of the Father in Child Development (2nd ed.) New York Wiley

140- Parke. R D . and Tinsley. B R (1987), Family Interaction in Infancy In J D Osofsky (Ed). Handbook of Infant development (2nd ed) New York Wiley

141- Passman, R.H., & Longeway, K.P. (1982), The Role of Vision in Maternal Attachment: Giving 2-year-olds a Photograph of their Mother during Separation. Developmental Psychology, 18, 530-533.

142- Patterson, G.R. (1975). Families. Applications of social learning to family life. Champaign, IL: Research Press.

143- Patterson, G.R. (1980). Mothers: The unacknowledged victims. Monographs of the Society for Research in Child Development, 45 (Whole No. 186).

144- Patterson, G.R. (1986). Maternal rejection: Determinant or product for deviant child behavior? In W.W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), On relationships and development. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

145- Patton, J. R. & Jones, E. (1994). Definitonal Perspective. In: M. Berine-Smich, J. Patton & R. Ittenbach (Eds.). Mental Retardation (4th ed.). New York: Macmillan College Publishing.

146- Piaget, J. (1965). The Child's Conception of Number. New York: W. W. Norton & Company.

147- Piaget, J. (1977). The Grasp of Consciousness - Action and Concept in the Young Child. (Translated by S. Wedgwood). London: Routledge and Kegan Paul.

148- Piaget. J. (1954). The construction of reality in the child. New York: Basic Book.

149- Pick, H.L.Jr. (1986). Reflections on the data and theory of cross-modal infancy research. In L.P. Lipsitt & C. Rovee-Collier (Eds.), Advances in infancy research (Vol. 4). Norwood, NJ: Ablex.

150- Rappoport, L. (1972).. Personality development: The chronology of experience Glenview, IL: Scott, Foresman.

151- Reber, A. S . (1985). The Penguin Dictionary of Psychology. London: Penguin Books.

152- Reisman, J.E. (1987). Touch, motion, and proprioception . In P. Salapatek & L.B. Cohen (Eds.), Handbook of Infant perception: From sensation to perception (Vol.1). Orlando, FL: Academic Press.

153- Rosenham, D. I. & Seligman, M. E. P. (1989). Abnormal Psychology (2nd ed.), New York: W. W. Norton & Company.

154- Ross, G., Kagan, J., Zelazo, P., & Kotelchuck, M. (1975), Separation Protest in Infants in Home and Laboratory. Developmental Psychology, 22, 356-365.

155- Rothbart, M.K. (1986). Longitudinal observation of infant temperament. Developmental Psychology, 22, 356-365.

156- Russell, G., (1982), Shared-Caregiving Families: An Austuralian Study. In M.E. Lamb (Ed.), Nontraditional Families. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

157- Salapatek, P. (1975). Pattern perception in early infancy. In L.B. Cohen & P. Salapatek (Eds.), Infant perception: From sensation to cognition (Vol.1). New York: Academic Press.

158- Salkind, N. J. & Ambron-Sueann, R. (1987). Child Development (5th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

159- Scarr, S., & Kidd, K. K. (1983). Developmental behavior genetics. In M. M. Haith & J.J. Campos (Eds.), Handbook of child psychobiology (Vol.2). New York: Wiley.

160- Schwartz, G.M., Izard, C.E., & Ansul, S.E. (1985). The 5-month-old's ability to discriminate facial expressions of emotion. Infant Behavior and Development, 8, 65-77.

161- Sears, R.R., Maccoby, E.E., & Levin, H. (1977). Patterns of child rearing. Stanford University Press.

162- Spelke, E.S. (1987). The development of Intermodal perception. In P. Salapatek & L.B. Cohen (Eds.), Handbook of Infant perception: From sensation to perception (Vol. 2). Orlando, FL: Academic Press.

163- Spelke, E.S., & Owsley, C.J. (1979). Intermodal exploration and knowledge in infancy. Infant Behavior and Development, 2, 13-27.

164- Sroufe, L.A.(1979). The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent development issues. American Psychologist, 34, 834-841.

165- Steinberg, L.D. (1981), Transformations in Family Relations at Puberty. Developmental Psychology, 17, 833-840.

166- Steinberg, L.D. (1987), Pubertal Status, Hormonal Levels, and Family Relations: The Distancing Hypothesis. Paper Presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Baltimore.

167- Steiner, J.E. (1979). Human facial expressions in response to taste and smell stimulation. In H.W. Reese & L.P. Lipsitt (Eds.), Advances in child development and behavior (Vol. 13). New York: Academic Press.

168- Sugarman, Susan (1988). Piaget's Construction of the Child's Reality. New York: Cambridge University Press.

169- Taylor, R. L. & Sternberg, L. (1989). Exceptional Children - Integrating Research and Teaching. New York: Springer-Verlag.

170- Thomas, A., & Chess, S. (1977). Temperament and development. New York: Brunner/Mazel.

171- Thomas, R. M. (1992). Comparing Theories of Child Development (3rd ed.). California: Wadsworth Publishing Company.

172- Thompson, R.A, and Lamb, M.E. (1982), Stranger Sociality and its Relationship to Temperament and Social Experience during the Second Year. Infant Behavior and Development, 5, 277-287.

173- Trehub, S.E., & Rabinovitch, M.S. (1972). Auditory-linguistic sensitivity in early infancy. Developmental Psychology, 6, 74-77.

174- Vandenberg, B. (1984). Developmental features of exploration. Developmental Psychology, 20, 3-8.

175- Voyat, G. E. (1982). Piaget Systematized. New Jersey: Lawrence Erbaum Associates Publishers.

176- Wadsworth, B. J. (1989). Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development (4th ed.). New York: Longman.

177- Walters, R.H., & Browen, M. (1963). Studies of reinforcement of aggression. III. Transfer of responses to an interpersonal situation. Child Development, 34, 563-571.

178- Watson, J. B. (1930). Behaviorism. New York: Norton.

179- Werner, E. E. (1986). A longitudinal study of perinatal risk. In D. C. Farran & J. D. McKinney (Eds.), Risk in intellectual and Psychosocial development. Orlando, FL: Academic Press.

180- Witkin, H.A., Dyk, R.B., Faterson, H.F., Goodenough, D.R., & Karp, S.A. (1962). Psychological differentiation. New York: Wiley.

181- Zarbatany, L., & Lamb, M.E. (1985). Social referencing as a function of information source: Mothers versus strangers. Infant Behavior and Development, 8, 25-33.

182- Zigler, E., Balla, D. & Hodapp, R. (1984). On the Definition and Classification of Mental Retardation. American Journal of Mental Deficiency, Vol. 89, No. 2, PP. 215-230.

183- Zucker, K.J. (1985). The infant's construction of his parents in the first six months of life. In T.M. Field & N.A. Fox (Eds.), Social perception in infants. Norwood, NJ: Ablex.

المحتويات

فهرس الأشكال

فهرس الجداول